Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370590
Centre d'intérêt: 260

Nadeau, Diane.

Opérationnalisation de la cascade. Phase II / [Diane Nadeau, chercheur ; Thérèse Ouellet, Rémi Beaudoin, responsables du projet]. -- Québec : Commission des écoles catholiques de Québec, 1981.
140, 5, 6 f. ; 28 cm.

Titre de la p. de faux-titre: Rapport de l'expérimentation du modèle "Opérationalisation de la cascade dans le cadre de l'action projet-pilote du Ministère de l'éducation: rapport final, phase 2". La couv. porte en outre: Projet-pilote TA #9, rapport final, 1980-1981.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Trouble d'apprentissage *Trouble du comportement *Intégration scolaire *Prévention *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Le projet a pour objectif d'implanter aux niveaux primaire et secondaire une organisation graduée (le système en cascade) de services intégrés pour offrir à l'élève en difficulté d'apprentissage et d'adaptation des services appropriés et de qualité dans le cadre le plus normal possible. Il s'agit de montrer que l'amorce d'un processus d'intégration, dans le cadre d'un projet éducatif, permet d'offrir à l'élève en difficulté des services gradués répondant à ses besoins, et ce dans le cadre de la classe ou de l'école régulière. Un intérêt particulier est accordé à la prévention.

L'expérimentation menée en 1980-1981 poursuit une action élaborée, en 1979-1980, au niveau de la recherche théorique. Elle concerne un grand total de 1678 élèves fréquentant l'école primaire St-Malo (423 élèves) ainsi que les écoles secondaires Marguerite-Bourgeoys (541 élèves) et Cardinal-Roy (714 élèves) de la Commission des écoles catholiques de Québec. Pour chacune des écoles, le volume décrit le modèle d'intervention et d'organisation retenu et en interprète les répercussions.

L'analyse des résultats indique qu'une organisation graduée de services intégrés: 1. offre plus de possibilité à une équipe-école pour réponde de façon appropriée aux besoins des élèves en difficulté; 2. permet à une équipe-école de faire des interventions qui visent la prévention des difficultés d'apprentissage et d'adaptation; 3. contribue à faire acquérir aux différents personnels de l'équipe-école la compétence pour répondre aux besoins des élèves en difficulté.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Financement: Bénéficiaire - Commission des écoles catholiques de Québec

Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

NADEAU, Diane

Opérationnalisation de la cascade (phase II).

PROJET-PILOTE: TA 49
RAPPORT FINAL: 1980-1981

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE QUEBEC
LES SERVICES EDUCATIFS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION DU MODELE " OPERATIONNALISATION DE LA CASCADE " DANS LE CADRE DE L'ACTION PROJET-PILOTE DU MINISTERE DE L'EDUCATION

Rapport final
(phase 2)

64

Août 1981

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE QUEBEC
LES SERVICES EDUCATIFS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION DU MODELE " OPERATIONNALISATION DE LA CASCADE " DANS LE CADRE DE L'ACTION PROJET-PILOTE DU MINISTERE DE L'EDUCATION

Rapport final
(phase 2)

Août 1981

Bonjour,

Je veux ici remercier tous ceux qui ont collaboré à la réalisation de ce projet:

. Les directeurs des services éducatifs de la commission
. Les personnes membres du comité de recherche de la commission
. Le personnel des écoles St-Malo, Marguerite-Bourgeoys et Cardinal-Roy
. Les agents de recherche du Ministère
. Les responsables du Ministère qui ont autorisé ce projet et les ressources annexées
. Les secrétaires du service de l'adaptation de la commission et des écoles

Les attentes des responsables étaient nombreuses et immenses. Les besoins des élèves étaient réels. Il a donc fallu beaucoup d'efforts de la part de tous: directeurs, enseignants, professionnels-non-enseignants et parents pour que se vivent des services aux élèves en difficulté dans un cadre scolaire le plus normal possible.

Si par ce projet, il a été permis de vivre et d'expérimenter de nouveaux cadres de services aux élèves en difficulté dans un contexte de services intégrés et de prévention, il nous a aussi été possible de nous sensibiliser à des attitudes qui favorisent le respect des différences individuelles et la concertation dans notre rôle d'intervenants. Mais il reste encore beaucoup à réaliser...

L'intégration scolaire est un défi exigeant qui mobilise de nombreuses ressources parce qu'elle se veut "un esprit" qui rallie tous les intervenants à un objectif commun: l'enfant. L'intégration doit rester une priorité du système scolaire et j'espère qu'elle continuera de l'être pour chacun des agents qui ont participé à ce projet. Les élèves de chacune des trois écoles ont profité de la disponibilité et de la qualité des services offerts. Il importe donc de poursuivre nos efforts...

J'ose espérer que ma collaboration aura été réelle et utile à chacun des milieux.

Sincèrement je vous remercie,

Diane Nadeau

Diane Nadeau,
chercheur sur le projet

SOMMAIRE

PAGE

PRESENTATION DU PROJET 9

PLAN DU RAPPORT DE LA RECHERCHE: 12

1. Titre du projet 13

2. Commission scolaire 13
   Ecoles

3. Membres de l'équipe de recherche 13
   3.1 Niveau C.E.C.Q.

4. Plan de la recherche 15

   - Première partie: Retour sur la phase I (1979-1980)..... 15

   - Deuxième partie: Plan de la recherche vécue à l'école primaire Saint-Malo et mesure des objectifs 25

   A. Membres de l'équipe locale de recherche 26

   B. Plan de la recherche: 27

      4.1 Caractéristiques des élèves: 27

         4.1.1 Identification des besoins des élèves 27

         4.1.2 Elèves en difficulté d'apprentissage 29

         4.1.3 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale 31

         4.1.4 Elèves débiles légers 31

         4.1.5 Elèves de la classe "Maturation - Adaptation" 32

      4.2 Localisation des jeunes en fonction des pairs du secteur régulier selon le modèle de référence: "Le système en cascade". 32

         4.2.1 Elèves en difficulté d'apprentissage..... 32

         4.2.2 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale 32

         4.2.3 Elèves identifiés "Débiles légers" 33

         4.2.4 Elèves non-francophones 33

      4.3 Organisation physique et humaine de l'école 33

         4.3.1 Organisation physique 33
         4.3.2 Organisation humaine 34

4.4 Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions. 35

4.5 Modèles d'intégration: 39

4.5.1 Elèves en difficulté d'apprentissage 39

A) Description
B) Accessibilité des services de rééducation
C) Description des liens fonctionnels

4.5.2 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale 43

A) Description
B) Accessibilité des services de rééducation
C) Description des liens fonctionnels

4.5.3 Elèves débiles légers 45

A) Description
B) Accessibilité des services-ressources
C) Description des liens fonctionnels

4.6 Facteurs géographiques 46

4.7 Les objectifs de la recherche: interprétation et discussion 47

- Troisième partie: Plan de la recherche vécue à l'école secondaire Marguerite-Bourgeoys (1er cycle) et mesure des objectifs 72

A. Membres de l'équipe locale de recherche 73

B. Plan de la recherche 74

4.1 Caractéristiques des élèves 74

4.1.1 Identification des besoins des élèves 74

4.1.2 Elèves en difficulté d'apprentissage 74

4.1.3 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et sociale 76

4.2 Localisation des jeunes en fonction des pairs du secteur régulier selon le modèle de référence "Le système en cascade". 78

4.2.1 Elèves en difficulté d'apprentissage 78

4.2.2 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale 78

PAGE

4.3 Organisation physique et humaine 78

4.3.1 Organisation humaine 78

4.3.2 Organisation physique 79

4.4 Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions 79

4.5 Modèles d'intégration 83

4.5.1 Elèves en difficulté d'apprentissage 83

A) Description (2 cas)
B) Description des liens fonctionnels

4.5.2 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale 87

A) Description (2 cas)
B) Description des liens fonctionnels

4.6 Facteurs géographiques 90

4.7 Les objectifs de la recherche: interprétation et discussion 90

- Quatrième partie: Plan de la recherche vécue à l'école secondaire Bhérer-Cardinal Roy et mesure des objectifs 106

A. Membres de l'équipe locale de recherche 107

B. Plan de la recherche 108

4.1 Caractéristiques des élèves 108

4.1.1 Identification des besoins des élèves 108

4.1.2 Elèves en difficulté d'apprentissage 109

4.1.3 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale 109

4.2 Localisation des élèves de l'unité de formation en fonction des pairs du secteur régulier selon le modèle de référence "Le système en cascade". 110

4.3 Organisation physique et humaine 111

4.3.1 Organisation physique 111

4.3.2 Organisation humaine 112

4.4 Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions. 113

PAGE

4.5 Modèle d'intégration 115

4.5.1 Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage admis à l'unité de formation 115

A) Description
B) Description des liens fonctionnels

4.6 Facteurs géographiques 119

4.7 Les objectifs de la recherche: interprétation et discussion 119

- Cinquième partie: Préparation de la généralisation du projet au niveau de la commission scolaire 133

5. Les hypothèses de la recherche 135

6. Impact social 137

6.1 Information 137

6.2 Attitudes 137

7. Recommandations 140

TABLEAUX:

		PAGE(S):
1.	Le système en cascade.	16
2.	Les courants et les idéologies qui ont guidé l'organisation des services en adaptation scolaire (Arthur Gélinas).	17
3.	Le courant du Mainstreaming: croyances, effets et critiques.	18
	Ecole St-Malo:	
4.	Démarche I.P.E.A.P. vécue à l'école St-Malo.	28
5.	La clientèle en difficulté d'apprentissage au primaire régulier (année scolaire 1980-1981).	29
6.	Années passées en classes de "Débiles légers" pour les 29 élèves de l'école St-Malo.	31
7.	Identification des rôles et fréquence des interventions des membres de l'équipe pluridisciplinaire de l'école St-Malo.	35-36-37-3
8.	Systèmes-clients des membres de l'équipe pluridisciplinaire de l'école St-Malo.	51
9.	Graphique des comportements appropriés et inappropriés de l'élève M.M.	52
10.	Pourcentage de l'élève M.M. par rapport à son défi hebdomadaire.	53
11.	Résultats scolaires de l'élève M.M.	54
12.	Evaluation du "SAVOIR ETRE" chez un groupe d'élèves débiles légers.	56
13.	Comparaison des performances cumulées des attitudes du "SAVOIR ÊTRE" chez un groupe d'élèves débiles légers (périodes: février et juin).	57
14.	Orientation scolaire 1981-1982 des 77 élèves qui avaient un retard scolaire global au primaire régulier.	62
15.	Pourcentage des élèves du primaire régulier aidés.	63
	Ecole Marguerite-Bourgeoys:	
16.	Elèves qui ont un retard scolaire global au secondaire I et au secondaire II.	75
17.	Identification des rôles et des fréquences des interventions de chacune des personnes-ressources de l'école Marguerite-Bourgeoys.	80-81-82
18.	Orientation scolaire 1981-1982 des élèves M.S.A. intégrés.	97

PAGE(S)

19. Orientation scolaire 1981-1982 des élèves du régulier ayant un retard scolaire global. 99

20. Orientation scolaire 1981-1982 des élèves rejoints par les services, qui n'avaient aucun retard scolaire. 100

21. Orientation scolaire 1981-1982 des élèves qui étaient au cours de récupération. 101

Ecole Eherer-Cardinal Roy:

22. Identification des rôles et des fréquences des interventions de chacune des personnes-ressources qui ont aidé les élèves et le personnel de l'unité de formation. 113-114

23. Orientation scolaire 1981-1982 des élèves réintégrés au secondaire régulier. 125

24. Résultats de l'intégration des 9 élèves de l'unité de formation dans les matières de base du secondaire régulier. 126

25. Orientation scolaire 1981-1982 des élèves de l'unité de formation. 128

ANNEXES:

1. Fiche-guide: "Inventaire des besoins au niveau du groupe", avril 1980, (St-Malo).

2. Identification des besoins des élèves de toute l'école, mai 1980, (St-Malo).

3. Bilan fonctionnel "SAVOIR ÊTRE", 1980-1981, (St-Malo).

4. L'école St-Malo en projet éducatif.

5 A Règlements de l'école (St-Malo)
B Règlements de l'école (St-Malo)

6. But et principes: projet de politique de l'adaptation scolaire (commission scolaire).

PRESENTATION DU PROJET

Commission scolaire: La Commission des écoles catholiques de Québec

Région administrative: 03

Secteur: Primaire - secondaire Groupe âge: 6 - 16 ans

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 1669 élèves

A) Ecole St-Malo (primaire)	Maternelle 4 ans	30
	Maternelle 5 ans	41
	Secteur régulier 1ère à 6e	302
	Secteur adaptation	38
	Non-francophones	12
	Population totale:	423
B) Ecole Marguerite-Bourgeoys (secondaire 1er cycle)	Secteur régulier	467
	Secteur adaptation	74
	Population totale:	541
C) Ecole Bherer/Cardinal-Roy (secondaire 2e cycle)	Secteur régulier	627
	Secteur adaptation	74
	Non-francophones	13
	Population totale:	714

Titre du projet: Opérationnalisation de la cascade (phase II).

Responsables du projet:

Madame Thérèse Ouellet
Directrice des Services de l'Enseignement primaire
Tél.: 688-7910

Monsieur Rémi Beaudoin
Directeur des Services de l'Enseignement secondaire
Tél.: 688-7905

Chercheur:

Madame Diane Nadeau
Enseignante à la C.E.C.Q.
Tél.: 688-3246

Objectif du projet:

Avoir appliqué au niveau des écoles St-Malo (primaire), Marguerite-Bourgeoys (secondaire 1er cycle) et Cardinal-Roy (secondaire 2e cycle) une organisation graduée de services intégrés pour offrir à l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage des services appropriés et de qualité dans le cadre le plus normal possible.

Description sommaire de l'expérimentation:

Le projet "Opérationnalisation de la cascade" veut montrer que lorsqu'une école primaire ou secondaire amorce un processus d'intégration dans le cadre d'un projet éducatif, il est possible d'offrir à l'élève en difficulté des services gradués qui répondent à ses besoins dans le cadre de la classe régulière ou de l'école régulière.

Ce projet veut également montrer que si une école offre en priorité des services de prévention,

- elle favorise le maintien de l'élève en difficulté en classe régulière,
- elle influence les attitudes du personnel enseignant et les aide à devenir les premiers responsables de l'élève en difficulté,
- elle questionne tout le personnel sur ses capacités à identifier les besoins des élèves et à redéployer ses ressources pour répondre à leurs besoins et ainsi leur aider à se développer au sein de l'organisation scolaire quels que soient leurs difficultés et leurs handicaps.

Ce projet qui est dans sa phase 2, est une application de la recherche théorique qui s'est tenue durant l'année scolaire 1979-1980. Il a permis de recueillir des données qui aideront à la généralisation progressive de services intégrés pour les élèves en difficulté du territoire de la commission scolaire au cours des prochaines années.

Budget:

1- Montant total de la subention autorisée pour l'année 1980-1981. $ 119 850,00

2- Coût réel:

2.1 Dépenses encourues par la commission scolaire $ 20 000 00

2.2 Dépenses effectives en vertu des sommes autorisées par le Ministère de l'Education.

Salaires	88 672,00
Avantages sociaux	4 274,00
Frais de voyages	1 712,00
Services, honoraires et contrats	7 010,00
	$101 668,00

SIGNATURE DU DIRECTEUR GENERAL: Fernand Paradis

Date: 9 octobre 1981

Résolution du comité exécutif _____

PLAN DU RAPPORT DE LA RECHERCHE

1. Titre: Opérationnalisation de la cascade (phase 2)

2. Commission scolaire: La Commission des écoles catholiques de Québec

   Ecoles: St-Malo (primaire)
   Marguerite-Bourgeoys (secondaire 1er cycle)
   Bhérer/Cardinal-Roy (secondaire 2e cycle)

3. Membres de l'équipe de recherche:

   3.1 Niveau C.E.C.Q.

   3.1.1 Bissonnette, Roger, coordonnateur des services d'aide personnelle à l'élève, membre du comité pour aider à faire le lien avec les professionnels-non-enseignants.

   3.1.2 Charest, Ferdinand, directeur-adjoint à l'école Bherer/ Cardinal-Roy, responsable de l'animation du projet dans son école.

   3.1.3 Gobeil, Jean-Guy, directeur de l'école St-Malo, responsable de l'animation du projet dans son école.

   3.1.4 Laliberté, Hélène, conseillère en adaptation scolaire au primaire, co-responsable du comité de travail au niveau de la C.E.C.Q.

   3.1.5 McKenna, Patrick, directeur-adjoint à l'école Marguerite-Bourgeoys, responsable de l'animation du projet dans son école.

   3.1.6 Nadeau, Diane, enseignante à la C.E.C.Q. et chercheuse à temps plein sur le projet.

   3.1.7 Roy Camille, conseiller en adaptation scolaire au secondaire, responsable du comité de travail au niveau de la C.E.C.Q.

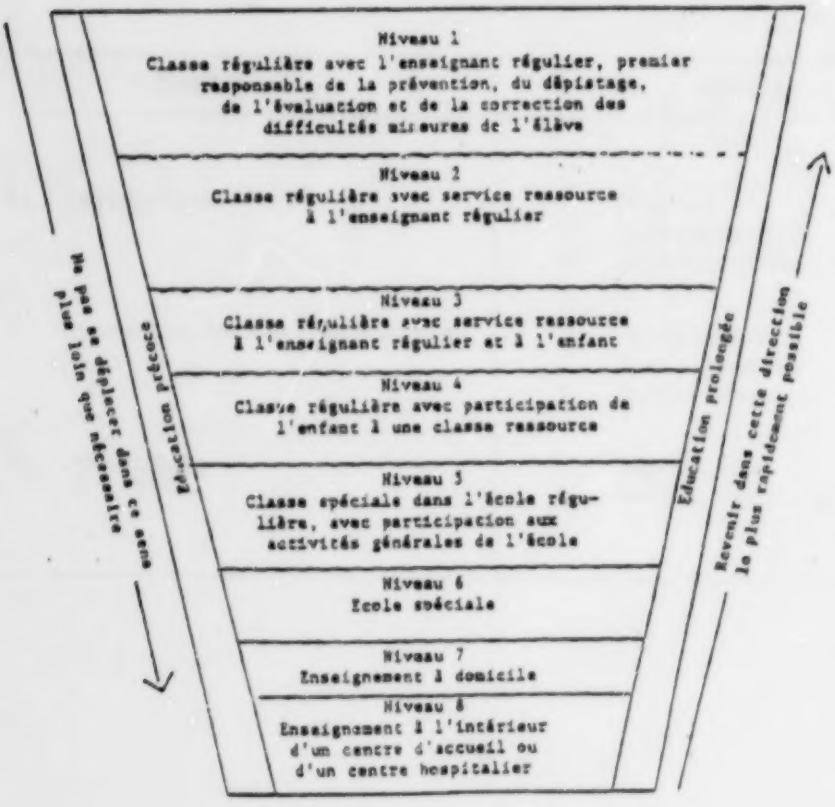
4. PLAN DE LA RECHERCHE
(Retour sur la phase 1 du projet)

<u>Première partie</u>

Avant d'amorcer la sensibilisation du personnel des trois écoles qui avaient accepté de participer au projet, le comité de travail, formé des deux conseillers en adaptation scolaire de la commission, du coordonnateur des services d'aide personnelle à l'élève, d'un représentant de l'équipe de direction de chacune des trois écoles, d'une enseignante qui agissait à temps plein à titre de chercheur, a décidé de se donner un cadre théorique qui situerait les notions d'intégration et de prévention afin de dégager des principes qui guideraient l'application d'une organisation graduée de services intégrés selon le modèle "Le système en cascade" dans chacun des trois milieux scolaires.

Tableau 1 LE SYSTEME EN CASCADE

En vue d'offrir à l'élève en difficulté la mesure appropriée, le ministère de l'Éducation a retenu, comme plan d'organisation, ce modèle de services (1) proposé par le rapport du COPEX (Comité provincial de l'enfance inadaptée).



(1) Adapté de B.R. Gearheart, Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children, Springfield, Ill., Thomas, 1974, p. 24

Cette démarche s'est révélée plus longue et plus ardue que prévue mais nécessaire. Elle a permis de produire un document de travail qui faisait connaître:

. l'historique des courants et des idéologies qui ont guidé l'organisation des services en adaptation scolaire;

. les croyances et les valeurs sur lesquelles s'appuient les nouvelles orientations du Ministère de l'Education pour le secteur de l'adaptation scolaire;

. les principes sur lesquels devrait s'appuyer la démarche d'intégration selon l'esprit du modèle "Le système en cascade" dans chacune des trois écoles;

. l'identification des hypothèses de travail et de recherche;

. enfin, de préciser l'opérationnalisation des différentes réalisations.

Tableau 2: Les courants et les idéologies qui ont guidé l'organisation des services en adaptation scolaire (Arthur Gélinas)

IDEOLOGIES	COURANTS
1. Ségrégation	1. Médical 2. Catégorisation 3. Institutionnalisation
2. Renversement de la condition	1. Intégration 2. Normalisation 3. Mainstreaming
3. Prévention	1. Instruction 2. Socio-psychologique

Les principes retenus pour faciliter la sensibilisation du personnel et des parents des trois écoles autour d'une conception commune de l'intégration s'inspiraient fortement de la philosophie du courant américain "Le Mainstreaming". Quant au modèle "Le système en cascade", ce qui a semblé important c'était beaucoup plus l'esprit qui guidait l'organisation des services gradués que la mise en place d'une cascade de services juxtaposés sans philosophie de base pour assurer l'accessibilité des services dans le cadre le plus normal possible.

Tableau 3: Le courant du Mainstreaming: croyances, effets et critiques (Arthur Gélinas)

MAINSTREAMING		
Croyances	Effets	Critiques
- Les enfants sont uniques - Les parents ont des besoins - L'école publique pour tous - Le changement est une constante - Chance égale d'apprendre - Décentralisation de l'autorité - Modifier l'école régulière	- Modèle complexe - Des lois	- Trop centré sur le cognitif - Intégration à sens unique - L'aculture du régulier

PRINCIPES DIRECTEURS:

1- L'intégration des élèves en difficulté doit être une préoccupation de tous les paliers du système scolaire québécois.

L'école régulière ne peut assumer seule la responsabilité d'assurer l'accessibilité à un cadre scolaire de qualité le plus normalisé possible, à tout enfant québécois. Sa responsabilité doit être partagée avec la commission scolaire, laquelle doit voir à ce que les services gradués aux élèves en difficulté soient le plus possible assurés dans les écoles de son territoire et exceptionnellement à l'extérieur de celles-ci. Enfin, les paliers supérieurs devraient faciliter l'organisation de ces services et aider les commissions scolaires à préparer leur personnel.

Cette responsabilité partagée est nécessaire parce que l'école régulière ne peut pas offrir tous les services qui favorisent le maintien ou la réintégration de tous les élèves en difficulté de son milieu à la classe régulière ou à l'école régulière. Cependant, elle doit collaborer avec tous les gestionnaires et tous les intervenants scolaires pour faciliter à l'élève en difficulté l'accessibilité à l'école régulière que fréquentent ses frères, ses soeurs, ses voisins. Elle doit aussi s'assurer que les services qui lui seront offerts, soient de qualité et appropriés à ses besoins, s'il y est admis.

2- L'intégration des élèves en difficulté au système scolaire public exige une dialectique continuelle entre la pertinence et la qualité des services à offrir.

Assurer une réponse de qualité aux besoins des élèves en difficulté exige beaucoup de souplesse des intervenants au niveau de leurs attitudes, de leurs mentalités et de leurs moyens pour adapter continuellement les services offerts.

De même, la disponibilité des ressources humaines et matérielles est indispensable au niveau de l'école régulière ou de la commission pour garantir l'existence et la qualité des services dans un cadre le plus normal possible.

3- L'intégration est plus une question d'esprit, d'attitudes, de mentalité d'un milieu ouvert aux différences individuelles qu'une mise en place de services plus ou moins gradués selon le principe "Structures à priori, services à posteriori".

L'intégration suppose qu'un milieu s'adapte continuellement pour aider l'élève en difficulté à réduire ou à rééduquer ses handicaps. Que ce soit par le biais du modèle "Le système en cascade" ou par tout autre modèle qui favorise le maintien de l'élève en difficulté dans des activités éducatives régulières, parce que vécues en classe régulière ou à l'intérieur d'une école régulière, l'esprit qui devrait guider l'organisation des services gradués aux élèves en difficulté dans un cadre le plus normalisé possible, devrait s'inspirer du principe suivant: "Services à priori, structures à posteriori" afin de répondre davantage aux besoins réels de ces jeunes plutôt qu'aux besoins de l'organisation et/ou des différents personnels qui interviennent auprès d'eux.

L'accessibilité de l'élève en difficulté au système scolaire public dans le cadre le plus normalisé possible devrait également compter sur une plus grande souplesse dans les méthodes, les programmes et les régimes pédagogiques. Tous ces changements sont possibles si les attitudes des agents de tous les paliers se modifient et si les enseignants sont aidés par des personnes-ressources qualifiées et facilement accessibles.

4- Un milieu scolaire engagé dans une démarche d'intégration devra anticiper un changement évolutif, progressif.

L'enjeu de cette forme de changement est une amélioration constante du milieu, une modification dans les mentalités, enfin un développement sûr des services mis en place parce qu'il capitalise sur les acquis et sur l'adhésion des agents du milieu.

Ce qui importera, ce sera de mettre en place des réalités qui témoigneront de la cohérence de tous les intervenants du milieu à répondre aux besoins des élèves plutôt que de chercher à vivre seulement des expériences peut-être bonnes en soi mais qui ont aussi pour lacunes:

- de situer souvent le changement seulement au niveau des élèves;
- de ne pas interroger tout le milieu;
- de ne pas impliquer tout le personnel dans un processus qui vise le développement de l'organisation et l'amélioration de la compétence professionnelle de chacun.

Enfin, pour réaliser un changement évolutif, les responsables du milieu devront tenir compte de l'expérience antérieure des différents agents et de leurs attitudes. Il sera important pour le responsable immédiat, en l'occurence le directeur de l'école, de préparer les mentalités, de valoriser les comportements qui facilitent le maintien de l'élève en difficulté en classe régulière ou à l'école régulière, quelques mois et même une année avant d'amorcer le processus visant l'intégration scolaire.

Il sera également important pour le milieu d'identifier quelle sorte d'intégration est visée: sociale, pédagogique ou psycho-pédagogique.

5- Le développement et l'organisation de services gradués aux élèves en difficulté devraient s'élaborer à l'intérieur du projet éducatif d'une école.

Développer et organiser des services aux élèves en difficulté à l'intérieur du projet éducatif, cela signifie qu'une équipe-école veut adopter des mesures continues, cohérentes et non pas ponctuelles pour rejoindre tous les élèves. Dans un tel contexte, les services deviendront progressivement davantage préventifs que curatifs.

6- Les services mis en place devraient favoriser la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

7- Une personne devra assumer le leadership de la démarche d'intégration des élèves en difficulté.

De préférence, le leadership devrait être assumé par le directeur de l'école ou par l'équipe de direction. Dans ce dernier cas, il est essentiel que le personnel sente leur cohésion en ce qui concerne l'accessibilité à un cadre scolaire normal pour les élèves en difficulté.

Les directeurs sont les personnes les mieux placées pour encourager, préparer, stimuler, animer tous ceux qui interviennent directement auprès des jeunes et pour faire valoir auprès des gestionnaires de la commission scolaire, les conditions qui permettraient dans leur école d'assurer des services de qualité aux élèves en difficulté de leur milieu.

Il importera également qu'une personne appuyée par une équipe de travail du niveau de la commission scolaire aide les directeurs d'école dans l'animation et la mise en place de services dans leur école. Cette personne ou cette équipe de travail aurait également à coordonner la planification, l'organisation et l'évaluation des services offerts au niveau de toute la commission scolaire de façon à assurer que l'esprit véhiculé par le courant de l'intégration soit compris et réflété par les écoles. Enfin ce responsable veillerait à la qualité et à la pertinence des services offerts et il faciliterait l'accessibilité des ressources aux écoles.

8- Un travail d'équipe est essentiel pour assurer la qualité d'un plan gradué de services intégrés dans une école.

L'implication du directeur n'est pas suffisante. Celui-ci doit faciliter une intervention concertée de l'équipe des personnes-ressources autour de l'enseignant. Les parents devraient être associés le plus possible.

9- Information et sensibilisation du personnel.

Toute l'équipe-école doit être informée, sensibilisée et associée à toutes les étapes du projet. L'adhésion de la majorité du personnel est indispensable. Dans la mesure où chacun sait qu'il peut influencer le développement d'un projet, il accepte d'améliorer, voire de changer des attitudes et parfois même, des façons de faire dans ses interventions quotidiennes. Aussi, le perfectionnement des intervenants devra être facilité pour assurer une préparation suffisante du personnel.

10- Information et sensibilisation des parents.

L'école doit informer, sensibiliser et, le plus possible, associer les parents aux étapes du projet d'intégration.

Elle doit sensibiliser tous les parents et non pas seulement ceux qui ont des enfants en difficulté.

Elle devrait également informer les différents organismes qui font partie de l'environnement de l'école, des valeurs qu'elle promouvoit et des services qu'elle offre à ces jeunes, afin de prévenir les mauvaises perceptions et tout ce qu'ils peuvent véhiculer parce que pas ou mal informés.

11- Disponibilité des ressources dans l'école.

L'école qui s'engage dans un processus d'intégration des élèves en difficulté doit disposer de certaines ressources humaines et matérielles diversifiées et suffisantes. Il faudra prévoir quelques locaux spécialisés et parfois des aménagements physiques.

12- Evaluation périodique de l'expérimentation.

Les responsables du processus d'intégration devront planifier et réaliser des temps d'arrêt pour des évaluations périodiques rapprochées. Ces périodes d'évaluation auront pour buts:

. d'évaluer les progrès des élèves et leurs besoins;

. de réévaluer la qualité et la pertinence des services offerts;

. de tenir compte du climat, de l'essoufflement et des attitudes que manifestent le personnel de l'école et les parents;

. de mesurer l'atteinte des objectifs afin de mieux relancer les plans d'action.

Les périodes d'évaluation devront être considérées comme aussi importantes que l'expérimentation des plans d'action, parce qu'elles permettront d'apporter des correctifs et de stimuler le personnel. La réussite d'une expérience dépend fortement des perceptions de ceux qui la vivent dans sa réalité quotidienne. Les responsables ne doivent pas oublier qu'il faut souvent peu de chose pour aider les intervenants directs à réaliser que des progrès sont observables chez l'élève en difficulté depuis qu'ils apportent leur aide et leurs efforts en dépit des déficits qui restent à combler.

13- Recherche des besoins des élèves.

L'école devra chercher à connaître les besoins des élèves avant de procéder à l'organisation de services, et ceux-ci devraient permettre le plus possible le maintien total ou partiel à la classe régulière ou à l'école régulière.

De plus, l'organisation des services ne devra plus être uniquement en fonction des besoins de la catégorie à laquelle l'élève est identifié administrativement, mais elle devra aussi apporter une réponse personnelle aux besoins de l'élève, et ce, dans le cadre le plus normal possible pour lui.

L'intégration approchée sur une base individuelle de chacun des élèves en difficulté est moins menaçante pour l'enseignant du régulier; toutefois, celui-ci devra être convaincu qu'il sera appuyé, que son engagement personnel sera satisfaisant pour lui et surtout qu'il n'aura pas réduit ses interventions auprès des autres jeunes qu'il a à aider, à instruire et à éduquer.

L'intégration, c'est avant tout une expérience sociale pour le jeune en difficulté mais aussi pour tous les adultes et tous les pairs qui ont à partager l'activité avec lui. Dans la mesure où cette relation risque d'être satisfaisante, l'adulte et l'élève sont prêts à investir des efforts personnels.

Un milieu qui désire amorcer un processus d'intégration doit être capable d'influencer positivement les variables qui facilitent la réussite scolaire: les intéractions sociales positives à l'intérieur de la classe, le climat positif et le support psychologique que l'élève reçoit de ses pairs et de ses professeurs (Barclay et Kehll, 1979).

14- Les difficultés des élèves.

L'école doit tenir compte de l'intensité des problèmes d'un élève en difficulté avant de l'intégrer en classe régulière ou à l'école régulière, sinon elle risque d'augmenter son anxiété et sa rigidité (introversion), de réduire sa réussite à une tâche imposée, de réduire sa sociabilité, de réduire son désir de rechercher un statut social (leadership), de réduire sa capacité à se contrôler face aux normes et à différer une gratification immédiate face à une tâche réalisée (impulsivité) et même de réduire sa motivation à atteindre un but dans les activités motrices ou manuelles. L'intégration complète n'est pas un idéal à atteindre pour tous les élèves en difficulté selon l'esprit du modèle "Le système en cascade"; toutefois, tous les efforts devront être consentis pour que la majorité d'entre eux reçoivent progressivement des services scolaires dans un cadre le plus normalisé possible.

Au cours de la période de sensibilisation, les écoles ont tenté de s'approprier les principes précédents. L'expérience antérieure de chacun des trois milieux scolaires, les difficultés des élèves identifiés, de même la perception plus ou moins élargie du concept d'intégration par chacun des directeurs d'école ont beaucoup influencé la planification et l'organisation des services expérimentés en phase 2 du projet.

Ecole St-Malo

4. PLAN DE LA RECHERCHE ET MESURE DES OBJECTIFS

A. Membres de l'équipe locale de recherche:

Bastien, Jean-Guy, enseignant en 6e régulière.

Bouchard, Esther, enseignante en classe d'adaptation 6 ans.

Bouret, Yves, psycho-éducateur, ressource accordée par le projet (5 jours/semaine).

Brazeau, Lucie, enseignante en 6e régulière.

Gagné, Lise, psychologue (2 jours/semaine).

Gobeil, Jean-Guy, directeur, responsable local du projet, membre du comité C.E.C.Q. pour le projet.

Laliberté, Nicole, enseignante en 4e régulière.

Nadeau, Diane, chercheuse à plein temps sur le projet.

Rainville, Monique, enseignante auprès d'un groupe d'élèves débiles légers.

Verdier, Evelyne, travailleuse sociale (2 jours/semaine).

N.B.: L'équipe locale s'est réunie seulement 2 fois.

B. Plan de la recherche.

4.1 Caractéristiques des élèves:

L'école St-Malo accueille 423 élèves âgés de 4 à 12 ans. Les élèves sont regroupés dans ces types de classe:

- maternelles 4 ans et 5 ans
- 12 classes de niveaux 1ère à la 6e année qui intègrent 22 élèves non-francophones
- 1 groupe de "Maturation-Adaptation": 9 élèves
- 3 groupes d'adaptation de type "Débiles légers": 29 élèves
- 1 classe d'accueil aux non-francophones: 12 élèves

4.1.1 Identification des besoins des élèves:

En mai 1980, l'école a préféré une identification de besoins au niveau du groupe pour toute l'école plutôt qu'une identification de seulement quelques élèves en vue d'une catégorisation de ces élèves, soit M.S.A., T.G.A., etc...
(Annexe 1, la fiche utilisée lors de cette opération)

Cette identification des besoins s'est faite en deux temps:

1- Mai 1980: Chaque titulaire est rencontré individuellement. Il fait connaître les besoins de ses élèves. Les membres de l'équipe pluridisciplinaire dressent un tableau-synthèse des besoins des élèves de l'école (Annexe 2) et identifient quelles seront les priorités de services pour l'année scolaire 1980-1981.

2- Septembre 1980: Le nouveau titulaire est rencontré individuellement par l'équipe pluridisciplinaire pour confirmer si les besoins cernés en mai sont réels. Lors de cette rencontre, l'équipe pluridisciplinaire conclut avec le titulaire une entente globale de services afin de lui apporter de l'aide à lui, et/ou à ses élèves, et parfois aux parents.

A la fin de chaque étape, les ententes de services sont réévaluées et les plans d'action sont réajustés au besoin.

L'ensemble de cette opération a été appelée "La démarche I.P.E.A.P." (Tableau 4).

N.B.: Bien qu'un peu longue parce qu'elle exige beaucoup des personnes-ressources et du directeur de l'école, cette opération a permis une plus grande concertation et aussi des plans d'action plus variés, plus pertinents qui convenaient mieux aux attentes des différents membres du personnel. Si les personnes-ressources ont trouvé l'opération lourde, les titulaires ont exprimé leurs difficultés à cerner les besoins des élèves dans toutes les dimensions de leur personnalité.

L'expérience sera à nouveau vécue pour septembre 1981, mais cette fois à l'aide d'une nouvelle fiche-guide. (Annexe 3)

Tableau 4: Démarche I.P.E.A.P. vécue à l'école St-Malo

I Identification des besoins de l'élève au moyen d'outils d'observation pour les véhiculer à l'équipe pluridisciplinaire.

P L'équipe pluridisciplinaire établit les priorités de services en tenant compte des besoins identifiés chez les élèves, des expertises communes et individuelles des différents intervenants.

E L'équipe pluridisciplinaire et les titulaires de classe se rencontrent afin d'établir les priorités de services.

A Administration des services personnalisés
- plans d'intervention.

P Performance de l'équipe multidisciplinaire à répondre aux besoins de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux attentes des enseignants.

4.1.2 Elèves en difficulté d'apprentissage:

Une étude de la clientèle en difficulté d'apprentissage pour tous les groupes du primaire régulier (1ère à 6e année) montre que plusieurs élèves ont un retard scolaire global d'un an ou de deux ans et plus.

Tableau 5: La clientèle en difficulté d'apprentissage au primaire régulier (Année scolaire 1980-1981)

Année-degré	Clientèle totale	T.L.A. (1 an retard scolaire)	T.G.A. (2 ans retard scol. et +)
1ère	39 (9)	2 (2)	3 (3)
2e	46 (4)	5 (1)	3 (1)
3e	54 (2)	13	7 (2)
4e	55 (3)	7 (1)	4
5e	53 (2)	11 (1)	4 (1)
6e	55 (2)	18	--
TOTAL	302 (22)	56 (5)	21 (7)

* Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'élèves non-francophones intégrés dans les groupes réguliers.

Analyse de la population scolaire en difficulté d'apprentissage au primaire régulier:

- Population scolaire totale au primaire régulier: 302 élèves.

- Population totale non-francophone intégrée au primaire régulier: 22 élèves soit 7,2%.

- Population scolaire ayant 1 an de retard scolaire: 56 élèves dont 5 non-francophones soit 18,5%.

- Population scolaire ayant 2 ans de retard scolaire ou plus: 21 élèves dont 7 non-francophones soit 6,9%.

- Population scolaire totale ayant un retard scolaire sur leur groupe d'âge: 77 élèves dont 12 non-francophones soit 25,5%.

- Population scolaire ayant 1 an de retard scolaire sans les non-francophones: 51 élèves soit 18,2%.

- Population scolaire ayant 2 ans de retard scolaire sans les non-francophones: 14 élèves soit 5%.

- Population scolaire totale sans les non-francophones ayant un an de retard scolaire sur leur groupe d'âge: 65 élèves soit 23,2%.

- Population scolaire ayant 2 ans de retard en 6e année: Aucun. Ces élèves sont orientés en raison de leur âge (13 ans) dans un des services de l'adaptation scolaire du niveau secondaire.

Cette brève analyse de la population scolaire des classes de 1ère à la 6e année de l'école St-Malo, tend à montrer que 23,2% des élèves du régulier si l'on exclut la clientèle non-francophone, ont besoin soit de 7 ans (18,5%) ou encore de 8 ans (6,9%) pour compléter leurs études primaires.

La plus forte concentration des élèves ayant un retard scolaire se trouve en troisième année et au deuxième cycle, là où les ressources pour assurer la récupération et la rééducation des difficultés d'apprentissage sont insuffisantes parce qu'elles sont surtout affectées au 1er cycle dans un but de prévention.

Les besoins sont donc nombreux et dans cette école, ils se manifestent fréquemment par les traits suivants: troubles de l'attention, faible concentration, lenteur dans les apprentissages, manque de motivation, difficultés d'expression et de communication, sentiment d'échec, manque d'autonomie face au travail scolaire, difficultés sur les plans affectif et social, absentéisme, troubles d'apprentissage en français, en lecture et en mathématique, reprise d'une année, etc...

Les difficultés d'apprentissage des élèves du régulier de St-Malo sont plus au niveau des attitudes, des habiletés, des plans affectif et social (inhibition, faible image de soi, sentiment que l'école c'est pour les autres, peu ou pas d'aisance matérielle, intérêt faible) que comportementales (agressivité, obstruction, rejet, méfiance, etc...); alors, les besoins de ces élèves sont souvent perçus comme moins évidents que ceux des écoles où les élèves accompagnent leurs difficultés scolaires de troubles caractériels.

De plus, toutes ces manifestations qui traduisent les difficultés d'apprentissage des élèves du régulier se retrouvent également chez ceux qui sont scolarisés dans les groupes de l'adaptation scolaire. (Annexe 2)

4.1.3 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale:

Tout comme pour les élèves en difficulté d'apprentissage qui avaient 1 an ou 2 ans et plus de retard scolaire, l'équipe-école a décidé de maintenir les quelques élèves qui présentaient des difficultés d'adaptation personnelle et/ou sociale dans les groupes réguliers. Ils n'ont pas été identifiés au plan administratif sous la catégorie M.S.A.

Une étude attentive du tableau: Invertaire des besoins des élèves, Mai 1980 (Annexe 4) montre que les enseignants avaient identifié que 43 élèves manifestaient des troubles du comportement et que 5 autres avaient des difficultés dans leurs relations avec autrui. La gravité de ces difficultés était variable et ne justifiait peut-être pas une orientation en groupe fermé M.S.A. de niveaux 4 ou 5 du modèle "Le système en cascade"; cependant, ces 48 élèves représentent environ 11,3% de la clientèle régulière de l'école St-Malo.

4.1.4 Elèves débiles légers:

Ces élèves sont âgés de 7 à 12 ans. Ils sont regroupés dans trois classes spéciales. Aucun ne devrait réintégrer le secteur régulier en septembre 1981. Ces élèves viennent majoritairement d'autres écoles de la commission scolaire, soit 24 élèves sur 29.

Tableau 6: Années passées en classes fermées de type "débiles légers" pour les 29 élèves de l'école St-Malo

Temps de fréquentation	Nombre d'élèves
6 ans	3
5 ans	6
4 ans	1
3 ans	3
2 ans	7
1 an	9
	TOTAL: 29 élèves

4.1.5 Elèves de la classe "Maturation-Adaptation":

Ces élèves sont âgés de 6 à 9 ans. L'un d'entre eux est non-francophone. Trois de ces élèves viennent des autres écoles de la commission scolaire. Quatre élèves sont identifiés "Maturation" et les cinq autres "Adaptation". Normalement, ces élèves sont orientés au primaire régulier après leur année passée en classe spéciale.

En résumé, sur 423 élèves à l'école St-Malo:

- 29 élèves sont en maternelle 4 ans soit 6,8%
- 77 élèves ont un retard scolaire global soit 25,5%
- 48 élèves ont des difficultés d'adaptation personnelle et sociale soit 11,3%
- 36 élèves sont des non-francophones soit 8,5%
- 38 élèves sont dans des groupes de l'adaptation scolaire soit 8,9%

4.2 Localisation des jeunes en fonction des pairs du secteur régulier selon le modèle de référence: "Le système en cascade".

4.2.1 Elèves en difficulté d'apprentissage:

Intégration totale en classe régulière de 1ère à la 6e année avec services-ressources à l'enseignant et/ou à l'élève (niveaux 2-3-4), sauf 4 élèves de 6 ans qui sont en classe spéciale de "Maturation-Adaptation". Ce groupe correspond au niveau 5 du modèle "Le système en cascade".

4.2.2 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale:

Intégration totale en classe régulière de 1ère à la 6e année avec services-ressources à l'enseignant et/ou à l'élève (niveaux 2-3-4), sauf 5 élèves dont 1 non-francophone qui sont en classe spéciale de "Maturation-Adaptation". Ce groupe correspond au niveau 5 du modèle "Le système en cascade". Les 5 élèves sont âgés de 6 à 9 ans et ils sont identifiés M.S.A.

4.2.3 Elèves identifiés "Débiles légers":

4.2.3.1 Services en classe spéciale qui correspond au niveau 5 du modèle "Le système en cascade" avec services-ressources à l'enseignant et aux élèves.

4.2.3.2 Réalisations d'activités intégrées périodiques (intégration partielle) avec des classes régulières sur une base volontaire des titulaires des deux secteurs. (niveau 4)

4.2.4 Elèves non-francophones:

4.2.4.1 Intégration totale en classe régulière avec participation à une classe-ressource de février à mai (niveaux 2-3-4) pour 24 des 36 élèves.

4.2.4.2 Services en classe fermée (classe d'accueil) pour 12 élèves, ce qui correspond au niveau 5 du modèle "Le système en cascade".

4.3 Organisation physique et humaine de l'école:

4.3.1 Organisation physique:

L'école est située en milieu urbain. Les locaux sont distribués sur 4 étages. En plus des locaux de classe habituels, du secrétariat, de la salle communautaire qui tient lieu de gymnase, du bureau du personnel de direction, de la salle du personnel, on y retrouve ces locaux spécialisés:

- Bureau de l'infirmière
- Local de la rééducatrice en dénombrement flottant
- Bibliothèque/documenthèque
- Bureau de la psychologue
- Bureau de la travailleuse sociale
- Bureau des spécialistes: anglais, musique, éducation physique
- Bureau de la rééducatrice en langage
- Bureau du psycho-éducateur
- Classe d'accueil
- Plateau de psychomotricité
- Classe-ateliers ou classe-ressources
- Local de musique
- Local d'arts plastiques
- Salle de réunion de l'équipe multidisciplinaire

Le personnel de l'école a aussi accès à un plateau du gymnase de la salle paroissiale.

4.3.2 Organisation humaine:

- Enseignants titulaires: 19

- Enseignants spécialistes: 3
  . musique (3 jours/semaine)
  . anglais (1 jour/semaine)
  . éducation physique (5 jours/semaine)

- Rééducatrices en dénombrement flottant: 2
  . 1 enseignante (4 jours/semaine)
  . 1 enseignante (2 jours/semaine: février à juin seulement)

- Rééducatrice en langage: 1 (2,5 jours/semaine)

- Psychologue: 1 (2,5 jours/semaine)

- Travailleuse sociale: 1 (2 jours/semaine)

- Infirmière: 1 (2 jours/semaine)

- Psycho-éducateur: 1 (5 jours/semaine) (ressource additionnelle accordée de par la participation au projet-pilote)

- Appoint pédagogique: 1 (8 heures/semaine: de février à juin seulement)

- Pastorale: 3 prêtres de la paroisse

- Formation morale: 1 (2 périodes de 45 minutes/semaine)

- Personnel de direction: 2 (Il y a 2 postes parce que les directeurs sont aussi responsables de l'école institutionnelle Notre-Dame de Pitié)

- Secrétariat: 2 dont 1 à 20% du temps

- Quelques parents bénévoles

4.4 Spécification des rôles des intervenants:

L'équipe pluridisciplinaire de l'école St-Malo formée du directeur, de la psychologue, de la travailleuse sociale, des rééducatrices en langage et en dénombrement flottant, de l'infirmière constitue une équipe diversifiée.

En 1980-1981, par la participation au projet-pilote, elle s'est retrouvée enrichie de la présence d'un psycho-éducateur, ce qui a permis un certain redéploiement des services et une plus grande réponse aux besoins des élèves. Toutes ces personnes ont été appelées à travailler en concertation et ont dû parfois travailler ensemble pour la rééducation de certains élèves. Il est difficile de situer clairement l'expertise de chacun puisque dans une équipe pluridisciplinaire, il y a nécessairement une expertise commune.

Tableau 7: Identification des rôles et fréquence des interventions des membres de l'équipe pluridisciplinaire de l'école St-Malo

INTERVENANTS	ROLES	Fréquence des interv.
Psychologue	- consultation auprès des titulaires	2 heures
(2,5 jours/semaine: 16,5 heures)	- relation d'aide aux élèves en difficulté d'adaptation . individuel . groupe de 4 à 6 . classe de 4e	3,5 heures
	- dépistage et observation	0,5 heure
	- consultation auprès de parents	1 heure
	- évaluation	1 heure
	- étude de cas et recherche des besoins	5 heures
	- planification d'activités	1,5 heure
	- information et participation . équipe pluridisciplinaire . équipe-école	2 heures

Tableau 7 (suite)

INTERVENANTS	ROLES	Fréquence des interv.
Psycho-éducateur (5 jours/semaine: 32,5 heures)	- planification des activités	4 heures
	- observation en classe	1,5 heure
	- rencontre individuelle avec des élèves	2,5 heures
	- consultation auprès des titulaires	3 heures
	- animation d'activités psycho-sociales dans les groupes-classes	11 heures
	- évaluation des difficultés des élèves	2,5 heures
	- consultation auprès des parents	2 heures
	- étude de cas et recherche des besoins	3 heures
	- participation à des réunions . équipe pluridisciplinaire . équipe-école	2 heures
	. comité aménagement classe-ressource	1 heure
Travailleuse sociale (2 jours/semaine: 13 heures)	- interventions individuelles auprès des parents	3 heures
	- interventions de groupe auprès des parents	1 heure
	- collaboration avec les organismes extérieurs: . CSSQ . HDSC . DPJ	2 heures
	- étude de cas et recherche des besoins	3 heures
	- consultation auprès des titulaires	1 heure
	- planification des activités	1 heure
	- participation à des rencontres . équipe pluridisciplinaire . équipe-école	2 heures

Tableau 7 (suite)

INTERVENANTS	ROLES	Fréquence des interv.
Infirmière (2,5 jours/semaine: 16,5 heures)	- consultation auprès des titulaires	2 heures
	- consultation auprès des parents	3 heures
	- activités d'information et d'animation auprès des groupes-classes	4 heures
	- évaluation/dépistage sur référence	1 heure
	- interventions individuelles auprès des élèves	2,5 heures
	- collaboration et référence à des organismes extérieurs	1 heure
	- participation aux réunions . équipe pluridisciplinaire . équipe-école	2 heures
	- étude de cas/recherche des besoins	1 heure
Rééducation en dénombrement flottant (4 jours/semaine)	- interventions individuelles auprès des élèves	1,5 heure
	- interventions de groupes auprès des élèves	12 heures
	- interventions à l'intérieur des groupes-classes	3 heures
	- consultation auprès des parents	0,5 heure
	- consultation auprès des titulaires	1 heure
	- évaluation et recherche des besoins	1 heure
	- planification des activités	1,5 heure
	- participation aux rencontres . équipe pluridisciplinaire . équipe-école	1 heure 0,5 heure

Tableau 7 (suite)

INTERVENANTS	ROLES	Fréquence des interv.
Rééducation en langage (2,5 jours/semaine)	- consultation auprès des parents	1 heure
	- consultation auprès des titulaires	0,5 heure
	- interventions individuelles auprès des élèves	4 heures
	- interventions de groupes auprès des élèves	1 heure
	- évaluation et recherche des besoins	2 heures
	- planification des activités	
	- références et collaboration avec des organismes extérieurs	0,5 heure
	- participation aux rencontres . équipe pluridisciplinaire . équipe-école	0,5 heure
Appoint pédagogique (8 heures/semaine: de février à juin)	- interventions auprès de sous-groupes d'élèves	8 heures
	- consultation auprès des titulaires et des personnes-ressources	0,75 heure
	- information aux parents	0,25 heure

4.5 Modèles d'intégration:

4.5.1 Elèves en difficulté d'apprentissage:

A) Description.

L'élève est maintenu en classe régulière ou en classe spéciale s'il s'agit des élèves débiles légers ou de la classe de "Maturation-Adaptation", et il bénéficie de services-ressources à l'extérieur ou à l'intérieur de son groupe-classe.

Le service-ressource fournit à l'élève un programme individualisé approprié à ses besoins lorsqu'il est en période de rééducation individuelle ou de sous-groupes. Ce service lui permet de ne pas accumuler un plus grand retard pédagogique et de profiter au maximum des leçons qui sont données par le titulaire.

Ce modèle exige beaucoup de souplesse du titulaire au niveau de l'aménagement des périodes d'activités vécues en classe et lors de la poursuite en classe des interventions vécues en rééducation.

La participation des parents est demandée par un travail à domicile.

B) Accessibilité des services de rééducation.

Plusieurs intervenants ont rejoint les élèves en difficulté d'apprentissage. Ce sont:

- les rééducatrices en dénombrement flottant (4 jours/semaine et 2 jours/semaine)
- la rééducatrice en langage (2,5 jours/semaine)
- la ressource en appoint pédagogique pour les non-francophones (8 heures/semaine de février à juin)
- la psychologue (2,5 jours/semaine)
- la travailleuse sociale (2 jours/semaine)
- le psycho-éducateur (5 jours/semaine)
- les parents bénévoles parfois (5 heures/semaine)
- l'infirmière

C) Description des liens fonctionnels.

Le titulaire réfère l'élève à la personne spécialisée ou identifie les besoins de ses élèves lors de la rencontre "Inventaire des besoins du groupe" avec l'équipe pluridisciplinaire. Il collabore avec les personnes-ressources en faisant connaître les progrès réalisés et les difficultés rencontrées et, s'il y a lieu, en prolongeant les interventions rééducatives en classe.

La personne-ressource évalue l'élève ou les élèves, convient d'une entente de services avec le titulaire soit en proposant un programme d'activités qui sera appliqué par l'enseignant, soit en travaillant en collaboration avec le titulaire à l'intérieur de la classe, soit en appliquant un programme de rééducation individuelle ou de sous-groupes au local de rééducation, soit en associant directement les parents et, parfois, en référant l'élève à un organisme extérieur pour une prise en charge plus soutenue. Dans ce dernier cas, la personne-ressource sert de lien entre l'école, la famille et l'organisme de rééducation.

Ainsi:

- Les rééducatrices en dénombrement flottant travaillent prioritairement auprès des élèves du 1er cycle et auprès des élèves de la classe de "Maturation-Adaptation". Leur action porte surtout sur la lecture, l'orthographe et parfois, sur la rééducation mathématique.

  L'évaluation des élèves et la rééducation occupent la majorité de la tâche des rééducatrices. Le reste du temps est consacré à préparer du matériel pour quelques professeurs du 2e cycle ou des classes de "Débiles légers" et aussi, pour assurer des contacts avec les parents et les professionnels-non-enseignants affectés à l'école.

- La rééducatrice en langage travaille prioritairement auprès des élèves des maternelles 4 ans et 5 ans, de 1ère année, de la classe de "Maturation-Adaptation" et auprès de quelques élèves débiles légers. Elle travaille beaucoup avec les titulaires, les parents et aussi avec la travailleuse sociale, surtout lorsqu'il s'agit des élèves de la maternelle 4 ans. Elle reçoit en rééducation individuelle ou de sous-groupes seulement les élèves qui ont besoin d'une attention particulière. Au besoin, elle réfère les élèves à des organismes extérieurs d'orthophonie et elle consulte l'infirmière pour connaître l'état de santé des élèves.

La majorité de sa tâche est consacrée à l'évaluation, à la rééducation individuelle ou de sous-groupes, à la préparation de programmes d'activités confiés aux titulaires et/ou aux parents, enfin à l'animation des titulaires et des groupes de parents.

- La ressource en appoint pédagogique travaille surtout auprès des élèves non-francophones intégrés dans les classes régulières et qui ne peuvent plus bénéficier des mesures d'accueil. Elle reçoit aussi quelques élèves du 2e cycle du primaire, pour qui la réussite de l'année scolaire risquerait d'être compromise sans cet appui. La rééducation de sous-groupes est utilisée. Les élèves sont admis pour des difficultés en français et/ou en mathématique.

  La majorité de la tâche est consacrée à la récupération et à un suivi hebdomadaire avec les titulaires. Au besoin, pour s'assurer de la motivation de quelques élèves, la personne-ressource rencontre les professionnels-non-enseignants affectés à l'école. Les parents apportent leur collaboration par une attention particulière au travail supplémentaire que l'élève a à faire à domicile.

- La psychologue reçoit les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage associées à des problèmes affectifs. La psychologue clarifie le vécu avec l'élève, clarifie le vécu familial, identifie l'obstacle affectif qui nuit à la motivation et à l'apprentissage, élabore et applique un plan d'intervention, associe le titulaire, les parents et les autres professionnels-non-enseignants s'il y a lieu, et ensuite, évalue les résultats atteints. Toutes les étapes de la démarche exigent environ 6 à 8 semaines.

  Majoritairement, ce sont des élèves du 1er cycle qui sont rencontrés, principalement en 2e année et en 3e année. L'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage occupe environ 60% de la tâche de la psychologue.

- La travailleuse sociale intervient surtout auprès des élèves qui ont de graves problèmes d'absentéisme reliés à un manque de motivation.

  Elle rencontre l'élève, intervient auprès des parents si ceux-ci font partie du problème de la non-fréquentation scolaire, informe le titulaire et la direction du plan d'action choisi et, au besoin, collabore avec des organismes extérieurs pour certains cas d'élèves.

La majorité des interventions se font dans des rencontres ponctuelles avec l'élève et pour quelques-uns de façon très régulière. Ce genre d'activités occupe environ 75% de la tâche de la travailleuse sociale.

- Le psycho-éducateur reçoit les élèves dont le manque de motivation et/ou dont les comportements risquent de compromettre leur réussite scolaire ou leur fonctionnement lors de la réalisation d'activités intégrées. Il a pour but de les outiller à acquérir les habiletés indispensables à la réalisation des apprentissages. Il évalue les comportements adéquats et inadéquats de l'élève, il passe un contrat avec lui, il informe le titulaire et les parents et, au besoin, les autres professionnels-non-enseignants de la prise en charge. Il révise régulièrement le contrat avec l'élève et il renforce les comportements adéquats jusqu'à ce que l'élève ne sente plus le besoin du support d'un contrat et d'une rencontre avec lui. Le titulaire et les parents sont alors informés et le bilan des acquisitions leur est alors remis.

  Le psycho-éducateur intervient également auprès des enseignants qui veulent améliorer le climat de leur classe, qui veulent améliorer au niveau de leur groupe d'élèves les comportements appropriés face aux apprentissages, ou qui veulent réaliser des activités intégrées dans lesquelles participent des élèves de l'adaptation scolaire et des élèves du régulier. Pour ce genre d'activités, le psycho-éducateur fait le bilan des comportements adéquats et inadéquats du groupe d'élèves, partage la préparation de l'activité avec le titulaire, co-anime l'activité avec le titulaire et ensuite, évalue avec lui et parfois avec les élèves ce qui a été vécu.

- Les parents bénévoles prennent en charge un élève soit dans la classe ou à l'extérieur de la classe. Ils jouent le rôle que devraient jouer les parents à domicile. Ils interviennent surtout au niveau de la lecture. Exceptionnellement, il arrive qu'ils prennent en charge une activité pendant que le titulaire travaille individuellement avec chaque élève sur une tâche plus spécifique. Un parent à la retraite a même accepté de travailler chaque semaine avec des élèves débiles légers, dans la classe-ateliers autour d'un projet de menuiserie.

- L'infirmière évalue les élèves pour connaître si un déficit physique serait la cause des difficultés d'apprentissage, si un manque au niveau de l'alimentation serait la cause des difficultés d'attention/concentration et au besoin, elle communique avec les parents pour que ceux-ci consultent des cliniques extérieures. Toutefois, la majorité de sa tâche porte sur la co-animation avec les titulaires d'activités préventives et sur des examens demandés par le centre hospitalier auquel elle est rattachée.

4.5.2 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale:

A) Description.

L'élève est maintenu en classe régulière ou en classe spéciale s'il s'agit des élèves des classes "Maturation-Adaptation" ou "Débiles légers", et il bénéficie de services-ressources à l'extérieur de son groupe-classe et parfois à l'intérieur de celui-ci.

Généralement, les interventions rééducatives se vivent dan des rencontres individuelles avec la personne-ressource. Cependant, lorsque la majorité des élèves d'un groupe-classe manifestent des besoins semblables, la personne-ressource offre au titulaire de co-animer avec lui une série de rencontres visant à combler ces besoins chez les élèves. Au cours de l'année 1980-1981, 6 groupes-classes ont été aidés de cette façon.

Ce modèle exige lui aussi de la souplesse du titulaire car en plus de préparer et de co-animer avec la personne-ressource l'activité rééducative, l'enseignant doit accept de vivre dans les jours suivants une activité qui permet d'intégrer ce qui a été travaillé avec les élèves. De plu lorsque les élèves qui vont en rééducation individuelle passent un contrat avec la personne-ressource, le titulai doit accepter de collaborer et de valoriser toutes les réussites de l'élève.

Dans ce modèle, les parents sont informés et associés directement.

B) Accessibilité des services de rééducation.

Au cours de l'année scolaire, les élèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale ont été aidés par la psychologue et par le psycho-éducateur. La travailleus

sociale et le directeur de l'école ont été également des personnes-ressources efficaces dans plusieurs des cas.

C) Description des liens fonctionnels.

Le titulaire à l'école St-Malo est considéré comme le principal intervenant pour aider ses élèves. Il doit travailler en collaboration avec les parents, les personnes-ressources affectées à l'école et la direction. Il réfère, au besoin, au directeur de l'école, à la psychologue ou au psycho-éducateur, tout élève qui a des comportements inappropriés ou qui présente des difficultés sur les plans affectif et social. Les rencontres "titulaire-équipe pluridisciplinaire vécues en mai et en septembre" sont des moments propices pour faire connaître les besoins des élèves et surtout, pour conclure des ententes de services. Une fois qu'un plan d'action est élaboré par la personne-ressource, le titulaire est invité à y collaborer.

Les personnes-ressources évaluent la gravité des difficultés de l'élève, élaborent des stratégies d'intervention, s'assurent de la collaboration du titulaire, des parents, de la direction et des autres personnes-ressources s'il y a lieu, interprètent les résultats de leurs interventions et réévaluent au besoin l'élève.

Ainsi:

- La psychologue intervient davantage auprès des élèves dont les problèmes affectifs (inhibition, faible image de soi, etc...) risquent de compromettre la réussite scolaire et la croissance personnelle. Elle intervient surtout auprès des élèves, individuellement, mais il arrive qu'une approche de groupe soit utilisée surtout quand plusieurs élèves d'une même classe ont les mêmes difficultés, et que le titulaire est disponible pour co-animer les activités rééducatives. Ainsi, en 4e année, elle a travaillé pendant 10 semaines autour du thème "Les émotions".

- Le psycho-éducateur intervient, lui, auprès des élèves dont les comportements inappropriés (déplacement activités motrices, activités étrangères, bruits vocaux et non vocaux, agression, dérangement des pairs, bavardage, absence de motivation, etc...) nuisent à leur réussite scolaire et également au climat et au fonctionnement de la classe.

Il intervient auprès des élèves, individuellement ou en sous-groupes, par le biais d'une rencontre ou d'une activité, et également, auprès du titulaire car celui-ci a souvent à modifier des attitudes et des façons de faire dans ses interventions. De plus, il a réalisé de nombreuses interventions sur une période continue auprès de 5 groupes-classes.

4.5.3 Élèves débiles légers:

A) Description.

A l'école St-Malo, il s'est vécu deux types d'intégration chez les élèves débiles légers:

1- Le jumelage d'un groupe d'élèves avec un groupe d'élèves du régulier pour vivre des activités intégrées (culturelles, sportives, plein-air, scolaires, artistiques) ponctuelles ou régulières (1 fois/semaine).

2- Le jumelage d'un élève débile léger avec un élève d'une classe régulière (parrainage) pour l'acquisition de connaissances principalement en lecture (niveau 4 du modèle "Le système en cascade").

B) Accessibilité des services-ressources.

Les activités intégrées où les élèves débiles légers participaient aux mêmes activités que leurs pairs du secteur régulier, ont été rendues possibles parce que des enseignants des deux secteurs le souhaitaient pour leurs élèves. Ces expériences d'intégration sont moins reliées aux capacités individuelles des élèves d'être intégrés qu'aux attitudes des enseignants et qu'au climat qui prévalait dans les groupes-classes.

Le psycho-éducateur et les titulaires concernés ont donc été les personnes qui ont facilité la réalisation de ce genre d'activités.

C) Description des liens fonctionnels.

1er cas: Activités intégrées de groupe.

Les titulaires des deux secteurs expriment lors de rencontres informelles, le désir de réaliser des activités intégrées. Elles demandent l'aide du psycho-éducateur.

Après une première expérience positive lors d'une rencontre sportive où le psycho-éducateur était animateur de l'activité, les deux titulaires décident que les deux groupes pourraient partager une activité commune, une heure par semaine.

Les titulaires et le psycho-éducateur planifient les activités. Progressivement, les titulaires animent les activités. A chaque rencontre, le psycho-éducateur invite les élèves à s'exprimer sur leur vécu commun et à faire des suggestions pour les prochaines activités. Le psycho-éducateur a aussi pour tâche d'aider les élèves à vivre des relations positives et stimulantes entre eux, d'aider par des rencontres individuelles en dehors des activités intégrées, ceux qui rencontrent des difficultés lors de l'intégration, enfin, de mettre en place un système d'évaluation et de reconnaissance.

2e cas: Activités intégrées individuelles.

Le titulaire de la classe d'adaptation exprime un besoin au titulaire de la classe régulière. Selon les disponibilités, l'élève plus âgé du régulier vient aider le copain de son choix de la classe d'adaptation.

L'élève du régulier se sent valorisé, apprend à maîtriser plus certaines notions, et aussi, apprend à connaître l'élève en difficulté et à lui être moins indifférent.

L'élève débile léger se voit stimulé, s'applique plus et il comprend mieux qu'il est possible de maîtriser une notion avec de l'effort. Il ne voit plus seulement un adulte capable de réussir mais des jeunes juste un peu plus âgés que lui.

Ce modèle exige beaucoup de souplesse de l'enseignant de l'adaptation scolaire, principalement au niveau de la préparation et de la supervision des mises en situation individualisées.

4.6 Facteurs géographiques:

L'école est située en milieu urbain dans un secteur défavorisé.

4.7 Les objectifs de la recherche:

4.7.1-A Objectif général:

Avoir appliqué au niveau de l'école St-Malo, une organisation graduée de services intégrés pour offrir à l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, des services appropriés et de qualité dans le cadre le plus normal possible.

4.7.1-B Objectifs intermédiaires:

4.7.1.1 Avoir permis par des actions préalables et concourantes de planifier et d'organiser des services gradués qui aident l'équipe-école à travailler dans un contexte de services intégrés.

4.7.1.2 Avoir assuré un redéploiement et un ajout des ressources et des services qui permettent un travail de collaboration étroite de l'équipe-école pour répondre de façon appropriée aux besoins des élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible.

4.7.1.3 Avoir aidé par des actions préalables et concourantes à sensibiliser l'équipe-école à repenser régulièrement ses attitudes et ses moyens pour maintenir ou réintégrer des élèves en difficulté au secteur régulier.

4.7.1.4 Avoir maintenu et/ou réintégré des élèves en difficulté au secteur régulier.

4.7.1.5 Avoir planifié et organisé des activités d'intégration sociale et/ou pédagogique pour les élèves en difficulté qui reçoivent des services en groupe fermé.

4.7.1.6 Avoir réalisé des interventions qui visent la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

4.7.1.7 Avoir développé un plan de collaboration école-parents pour s'assurer de leur participation aux objectifs et aux plans d'intervention de l'école.

Mesure des objectifs:

Pour les élèves du primaire régulier en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, l'école St-Malo n'a pas réussi à mettre en place des services gradués qui réflétaient complètement le modèle "Le système en cascade".

Ainsi, pour les élèves en difficulté d'apprentissage, seuls les niveaux 1-2-3-4 et 7 ont été expérimentés. La classe spéciale de type T.G.A. (niveau 5) n'existait pas, sauf pour les élèves débiles légers et ceux de la classe de Maturation-Adaptation qui n'ont reçu des services qu'à ce niveau. Les services qui ont le plus été expérimentés sont par ordre de priorité, les services de niveaux 4-3 et la clientèle prioritaire fut celle du 1er cycle.

Pour les élèves en difficulté d'adaptation, il en fut de même puisque la classe spéciale de type M.S.A. n'existait pas. Là aussi, les services qui ont été le plus expérimentés par ordre de priorité, sont les services de niveaux 4-3.

Cependant, l'école s'est efforcée de mettre en place des services qui respectaient l'esprit du modèle "Le système en cascade" en favorisant le maintien d'élèves en difficulté non identifiés administrativement T.G.A. et M.S.A. en classe régulière, et en réalisant des activités intégrées sociales ou pédagogiques ponctuelles pour les élèves des classes de l'adaptation scolaire. Le maintien des élèves en difficulté étant favorisé par le redéploiement des personnes-ressources de l'école et l'identification des besoins des élèves.

4.7.1.1 Avoir permis par des actions préalables et concourantes de planifier et d'organiser des services gradués qui aident l'équipe-école à travailler dans un contexte de services intégrés.

Le directeur de l'école a informé son personnel, en septembre 1979, que son école participait au projet-pilote. Il a lui-même participé au comité de recherche formé au niveau de la commission scolaire pour dégager une conception plus élargie de l'intégration.

Tout au cours de la première année du projet (approche théorique), le directeur a valorisé chez son personnel les attitudes qui favorisaient l'intégration.

En mars 1980, il a tenu une journée de rencontre de tout le personnel pour que chacun discute le devis opérationnel du projet préparé par le comité de recherche de la commission. Lors de cette rencontre, en présence des responsables des services de l'enseignement

primaire de la commission scolaire, du chercheur et d'un représentant de la direction des autres écoles impliquées, les enseignants ont décidé d'amorcer un processus de recherche des besoins des élèves, et de participer à l'identification des services-ressources pour y répondre.

En juin 1980, la réponse positive du Ministère pour accorder un psycho-éducateur a aidé à maintenir l'élan. Toutefois, il y avait une certaine déception puisque la demande pour un orthopédagogue afin de répondre aux besoins des élèves du 2e cycle en difficulté d'apprentissage, était refusée. Comme la commission scolaire avait accepté de maintenir les autres personnes-ressources, il était possible de penser à redéployer les services et de conclure de nouvelles ententes avec les titulaires.

Toutefois, ce qui a permis de donner une meilleure réponse aux besoins des élèves en difficulté au cours de l'année 1980-1981, c'est le fait que le directeur de l'école a convaincu son personnel de se définir un projet éducatif à l'intérieur duquel il était possible de répondre aussi aux besoins des élèves en difficulté (Annexe 4). Toutes les rencontres où chacun participait au choix des valeurs à promouvoir, au thème et aux orientations de l'école, aux objectifs à atteindre et aux activités pour les réaliser, ont fortement contribué à ce que chacun ait une conception commune et aussi plus élargie de son rôle et ce, même face aux élèves en difficulté.

L'autre activité qui a aidé le personnel à vivre l'esprit du modèle en cascade pour réaliser l'intégration des élèves en difficulté, ce sont les deux rencontres (mai 1980 et septembre 1980) vécues dans le cadre de la démarche I.P.E.A.P. pour identifier les besoins "groupe" des élèves et pour conclure une entente de services avec chacun des titulaires.

Enfin, une visite d'autres milieux scolaires engagés dans un processus d'intégration, en octobre 1980, et de nombreuses rencontres de toute l'équipe-école pour évaluer les objectifs et les services en place ont également permis au personnel de travailler dans un contexte de services intégrés selon l'esprit du modèle "Le système en cascade". L'ensemble des services-ressources ont permis que les niveaux 1-2-3-4-5 et 7 se vivent à l'école St-Malo, mais différemment pour les clientèles.

4.7.1.2 Avoir assuré un redéploiement et un ajout des ressources et des services qui permettent un travail de collaboration étroite de l'équipe-école pour répondre de façon appropriée aux besoins des élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible.

Comme l'équipe-école de St-Malo n'a pas choisi d'identifier des élèves selon les catégories M.S.A. et T.G.A. sauf ceux des classes de "Débiles légers" et ceux de la classe de "Maturation-Adaptation", qui majoritairement venaient des autres écoles de la commission scolaire (27/38 soit 71%), aucun enseignant spécialisé en adaptation scolaire a été affecté pour ceux que l'on avait décidé de maintenir au régulier en dépit de leurs difficultés.

De plus, parce que la clientèle identifiée en adaptation scolaire était nombreuse et venait surtout de l'extérieur au milieu (71%), parce que les besoins de ces élèves étaient différents, parce que le personnel du régulier intégrait déjà 22 élèves non-francophones (7,2%) et 77 élèves ayant un retard scolaire global sur leur groupe d'âge (25,5%), parce que la convention collective locale n'était pas encore signée et qu'elle n'était pas explicite sur la future affectation des enseignants en adaptation scolaire qui facilitaient par un redéploiement des services pédagogiques, l'intégration des élèves en difficulté, l'équipe-école a décidé de maintenir les services auprès de ces élèves dans un groupe fermé (classe spéciale) qui correspond au niveau 5 du système en cascade, et de réaliser plutôt des activités intégrées ponctuelles pour ces élèves.

Donc, à l'école St-Malo, il n'y a pas eu de redéploiement des services pédagogiques pour faciliter l'intégration totale en classes régulières des élèves identifiés en adaptation scolaire comme cela s'est fait dans d'autres écoles de la commission scolaire ou de la province, peut-être parce que le personnel n'était pas prêt et aussi pour les raisons données précédemment.

Cependant, l'ajout du psycho-éducateur, l'ajout de la personne-ressource en appoint pédagogique pour les non-francophones, l'ouverture à la présence de parents bénévoles, l'organisation d'une classe-ateliers et d'une salle de psycho-motricité, la démarche de projet éducatif dans laquelle s'est engagée l'équipe-école et la recherche des besoins "groupe" des élèves par le biais de la démarche I.P.E.A.P. ont aidé l'équipe plu-

ridisciplinaire de St-Malo à mieux identifier ses priorités de services et, ainsi à mieux répondre aux besoins réels des élèves. Les services mis en place ne constituaient plus des projets en fonction de l'offre et de la demande, mais constituaient un véritable redéploiement des services et une véritable amorce de travail de collaboration entre tous les intervenants affectés à l'école.

Tableau 8: Systèmes-clients des membres de l'équipe pluridisciplinaire de l'école St-Malo.

Agents / Clients	Psych.	t.s.p.	Rééd. dén. f.	Inf.	Rééd. lang.	Psycho-éduc.	Dir.	TOTAL
Elèves	2	2	1	1	3	1	3	13
Parents	3	1	3	3	1	2	2	15
Titulaires	1	3	2	2	2	1	1	12
Superviseur	6	6	-	6	-	-	5	23
Direction	5	5	5	5	5	5	-	30
Equipe pluri-disciplinaire	4	4	4	4	4	4	-	25

Voici deux exemples de cette collaboration titulaire-personne-ressource pour aider l'élève en difficulté.

1er exemple:

L'élève M.M. est référé au psycho-éducateur parce qu'il a des comportements inappropriés en classe. Il est en troisième année et c'est un garçon.

L'élève est évalué par le psycho-éducateur. Lors d'une séance d'observation à l'arrière de la classe, l'élève donne à la grille d'évaluation (Tableau 9) seulement 40% de comportements appropriés. Un contrat est passé avec l'élève mais l'enseignante croit peu que l'élève peut changer.

Tableau 9: Graphique des comportements appropriés et inappropriés de l'élève de l'élève M.M.

Année Scolaire 19__/19__

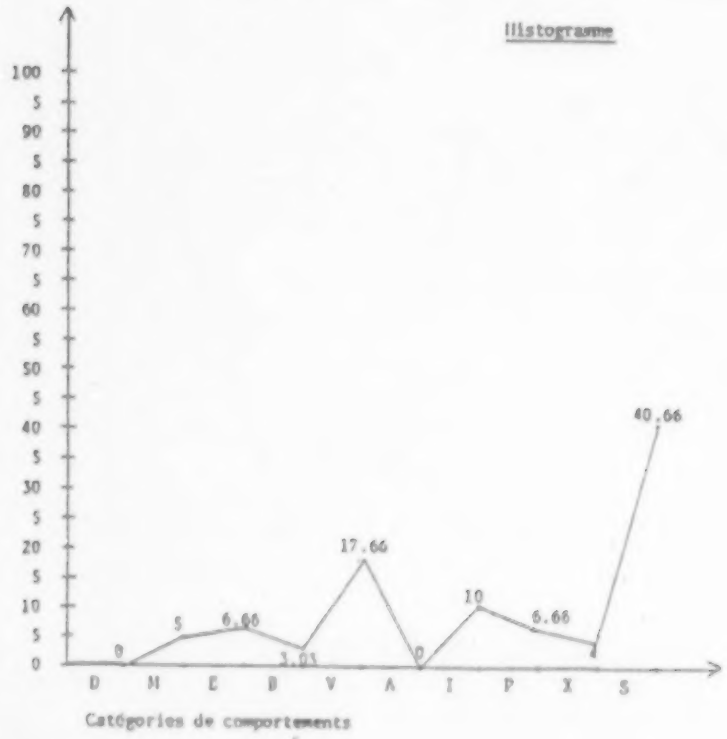
Graphique des comportements du Sujet

Nom du sujet: S.M.M. Age: 9 ans

Ecole: St-Malo Année-degré ou catégorie: 3e année

Professeur: Période d'obs.:

Histogramme

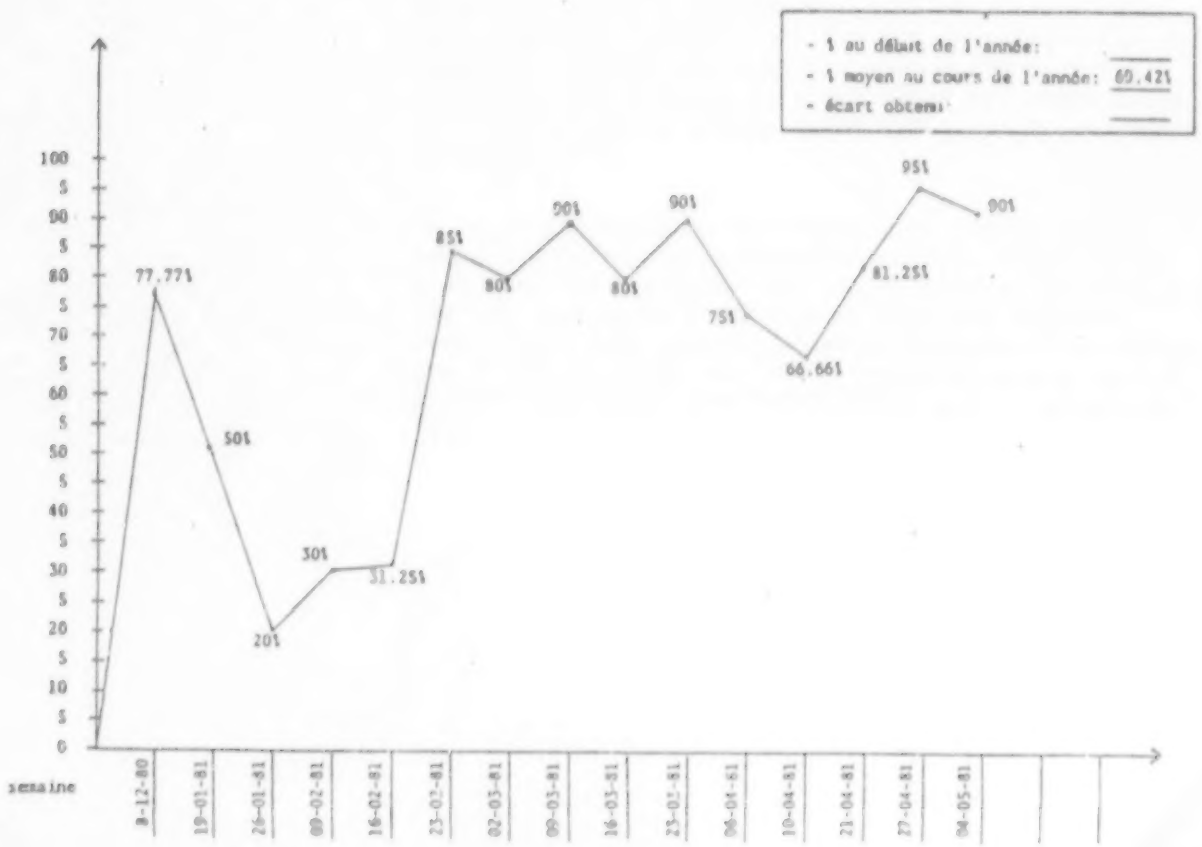


Légende
D: Déplacement
M: Activités motrices
E: Activités étrangères
B: Bruits non-vocaux
V: Bruits vocaux
A: Agression
I: Inhibition
P: Dérangements des pairs
X: Bavardage
S: Comportements appropriés

Si l'on observe le tableau 10 qui donne le pourcentage moyen de la conduite de l'élève M.M. par rapport à son défi hebdomadaire, on s'aperçoit qu'il améliore ses comportements appropriés les deux premières semaines (77% et 50%). Mais, pendant les 3 semaines suivantes, rien ne va plus. Les comportements de l'élève M.M., en dépit du contact régulier avec le psycho-éducateur, sont irréguliers et deviennent même plus inappropriés qu'au moment de l'observation en classe.

Comme l'enseignante renforce très peu les comportements appropriés et les efforts que fait l'élève, le psycho-éducateur décide de la rencontrer à nouveau et cette fois, il réussit à la convaincre de valoriser ce que fait l'élève. On s'aperçoit qu'à la suite de l'intervention de l'enseignante, l'élève M.M. a augmenté ses comportements appropriés. Il a fait quelques rechutes au cours de la 11e et de la 12e semaine, mais il s'est vite repris.

Tableau 10: Pourcentage moyen de la conduite de S M.M. par rapport à son défi hebdomadaire



Si l'élève M.M. a amélioré son comportement en classe, ce changement a-t-il eu un effet particulier sur sa réussite scolaire?

Tableau 11: Résultats scolaires de l'élève M.M.

Matières \ Etapes	1	2	3	4	Sommaire
Français	54 (62)	60 (69)	63 (69)	60 (75)	59
Mathématique	39 (65)	36 (68)	63 (77)	62 (70)	50

Les données fournies par le tableau 8 montrent que les interventions rééducatives faites en collaboration avec l'enseignante ont aidé l'élève non seulement sur le plan des attitudes et du comportement, mais qu'elles ont également influencé sa réussite scolaire, surtout en mathématique où l'élève échouait au sommaire des deux premières étapes. L'élève M.M. sera maintenu au régulier. Il n'a pas augmenté son retard scolaire (il avait déjà 1 an)et il s'est peut-être ainsi évité une orientation en groupe fermé M.S.A. ou T.G.A. pour septembre 1981.

Ce cas d'élève est un bel exemple de l'influence du comportement sur le rendement scolaire. Mais, il a l'avantage de démontrer que les attitudes, la perception et le support du titulaire sont des éléments aussi importants dans la réussite scolaire d'un élève que l'aide apportée par une personne-ressource et les efforts personnels que fait l'élève pour s'améliorer.

2e exemple:

Il porte sur l'amélioration du "SAVOIR ETRE" au niveau des attitudes chez un groupe d'élèves débiles légers pour la période de février à juin.

Le titulaire évalue ses élèves à l'aide de la grille qui sert à l'identification des besoins "groupe" appelée "Bilan fonctionnel-Savoir être" (Annexe 3). L'évaluation porte sur les items suivants:

- intérêt
- attention/concentration
- méthode de travail
- sens des responsabilités
- expression
- image de soi
- émotivité
- relations avec l'adulte
- relations avec les pairs

Tableau 12: Evaluation du "SAVOIR ETRE" chez un groupe d'élèves débiles légers

Périodes: février: ligne pointillée
juin: ligne pleine

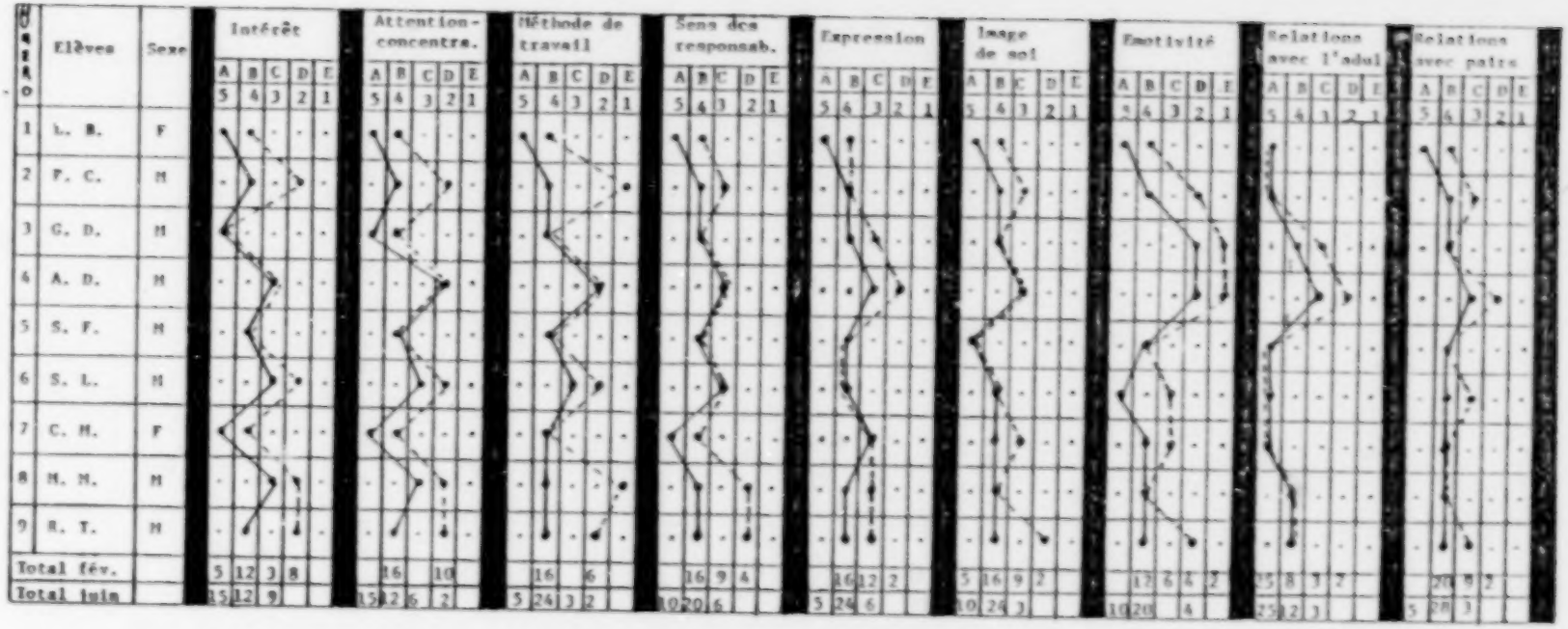
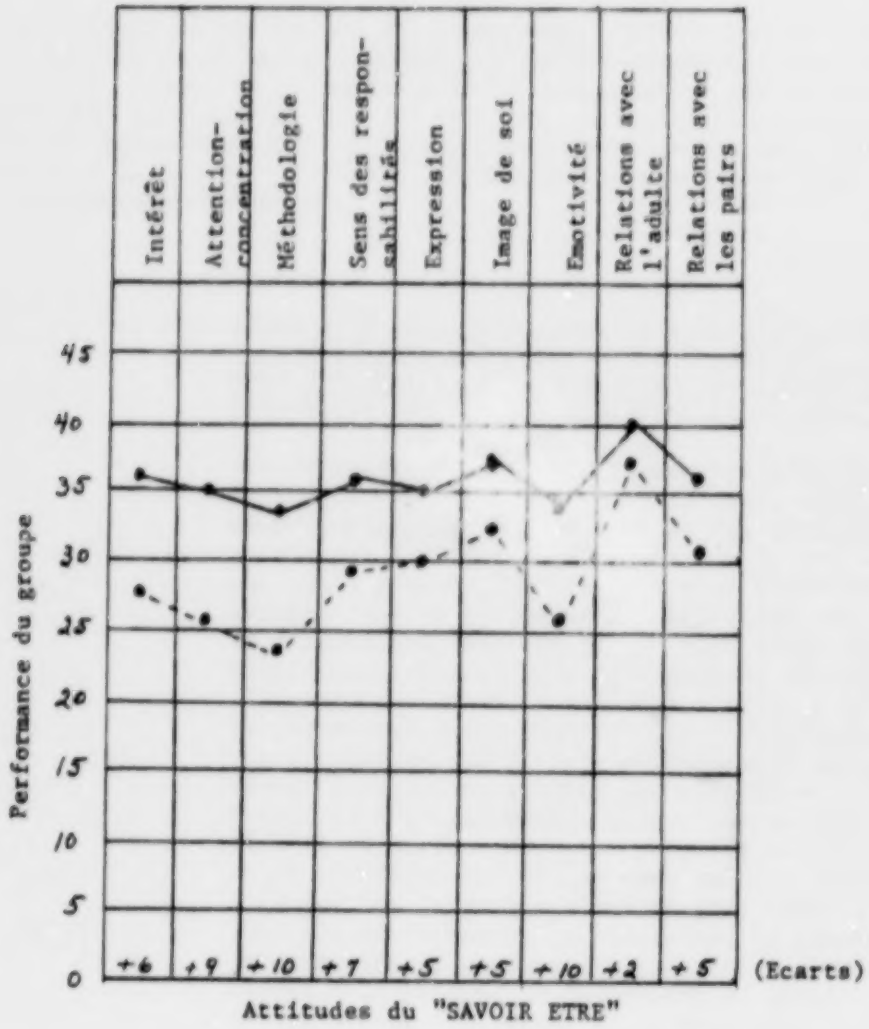


Tableau 13: Comparaison des performances cumulées des attitudes du "SAVOIR ETRE" chez un groupe d'élèves débiles légers
(périodes: février et juin)



F:	28	26	24	29	30	32	24	38	31	(ligne pointillée: février
J:	36	35	34	36	35	37	34	40	36	(ligne pleine: juin)

En février, l'analyse du tableau 13 fait voir que les relations avec l'adulte sont excellentes mais que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés au niveau de leur émotivité et de leurs initiatives personnelles (méthodologie) face au travail scolaire. L'attitude de l'enseignante de l'adaptation scolaire semble favoriser l'éveil d'une image de soi positive, parce que cet élément a la 2e cote plus élevée. De plus, le climat en classe semble bon puisque l'item "Relations avec les pairs" vient en 3e position.

Suite à cette évaluation des performances de ses élèves, l'enseignante décide de faire appel au psycho-éducateur, pour qu'ensemble, ils planifient un programme d'activités qui favorisent le développement des attitudes et des comportements appropriés qui aident à la réussite scolaire. Des activités ont lieu une fois/semaine pendant 4 mois.

En juin, l'écart au niveau des relations avec l'adulte est le plus faible mais la cote demeure excellente; cependant, c'est au niveau de la méthodologie du travail et au niveau de l'émotivité que l'amélioration est la plus satisfaisante. Ces attitudes sont suivies de très près par l'attention/concentration, le sens des responsabilités et l'intérêt qui sont toutes des attitudes favorables à la réussite scolaire. Voilà un bel exemple de concertation titulaire-personne-ressource.

4.7.1.3 Avoir aidé par des actions préalables et concourantes à sensibiliser l'équipe-école, à repenser régulièrement ses attitudes et ses moyens pour maintenir ou réintégrer des élèves en difficulté au régulier.

Les journées pédagogiques consacrées à la définition du projet éducatif, à l'étude du devis opérationnel du projet-pilote, à l'évaluation des objectifs poursuivis par l'école, à l'échange sur ce que le personnel avait observé lors de la visite d'autres milieux engagés dans un processus d'intégration, à l'évaluation de l'opération "Rencontres des titulaires par l'équipe pluridisciplinaire" pour la recherche des besoins et l'identification des services à offrir, à la décision de participer à une demi-journée d'information sur ce qui s'était vécu à St-Malo concernant l'intégration devant l'équipe de gestion des directeurs d'école du primaire, à la discussion lors d'une session d'animation et de perfectionnement préparée par la psychologue et le psycho-éducateur, de même que les rencontres d'évaluation après l'application des plans d'intervention qui réunissaient le titulaire, la personne-ressource, le directeur et parfois les parents, l'élève ou les élèves d'un groupe, la documentation écrite fournie par les personnes-ressources et le chercheur lors de rencontres individuelles, les nombreuses situations où le directeur valorisait les progrès et les bonnes attitudes, les efforts de certains à réaliser des activités intégrées, sont autant de moyens qui témoignent que le personnel de l'école St-Malo a cherché à repenser régulièrement ses attitudes.

Des extraits des deux témoignages suivants, donnés par une enseignante et un élève lors de la demi-journée d'information avec les directeurs d'école du primaire, montrent que des adultes et des élèves ont voulu repenser leurs attitudes:

- Un élève du régulier qui a participé à des activités intégrées hebdomadaires:

"Voici ce que je retire: Nous, dans notre classe, nous avons des talents mais on s'est aperçu qu'on n'était pas tout seul à en avoir. Cela nous a permis de mieux nous connaître et on a développé la patience dans chacun de nous. Cela nous a appris à ne pas avoir de préjugés, et aussi, à être fiers de pouvoir les aider. On ne savait pas qu'ils étaient très gentils et charitables, et depuis, l'aspect de la classe a changé."

- Un titulaire suite à une intervention positive du directeur, des parents et du psycho-éducateur pour un élève que l'on pensait orienter dans un groupe fermé M.S.A., en septembre 1981:

"Malgré ma gentillesse à son égard, dès les premiers jours de septembre, j'ai découvert mon grand chef et agent directeur de ses compagnons. Il sacrait, tournait sa chaise, racontait des histoires, disait les pires bêtises et faisait rire les autres, souvent il ne voulait pas écrire ses leçons. Lors de la remise des bulletins, il est le seul dont les parents ne se présentent pas. Je le sens nerveux... Je me rends à la maison sur le conseil du psycho-éducateur. Au retour, l'élève faisait des efforts mais il menaçait constamment le personnel que son père viendrait pour attaquer les professeurs et le directeur... Suite à un comportement inapproprié où l'élève fut expulsé avec obligation de s'excuser à son retour, l'élève ne s'est présenté à l'école qu'après une semaine de réflexion. Un plan d'action qui a exigé la collaboration de l'élève, des parents, du psycho-éducateur et du directeur m'a aidé comme titulaire... Dernièrement, l'élève avouait devant toute la classe combien il se sentait heureux maintenant... Ceci fut rendu possible grâce à la collaboration du directeur et du psycho-éducateur... Maintenant, je peux avouer qu'autrefois, demander de l'aide dans une situation semblable, était pour moi une défaite. L'expérience que je viens de vivre en a été une belle, celle d'un problème partagé."

A la lumière de ces témoignages, il est possible d'affirmer que c'est en partageant des activités ou encore des problèmes, que les préjugés tombent et que de nouvelles attitudes apparaissent. L'ouverture du personnel enseignant à consulter plus tôt les différents services-ressources de l'école, et une plus grande disponibilité des professionnels-non-enseignants et des rééducateurs pour offrir une gamme plus étendue de services afin d'aider les titulaires dans leurs interventions auprès des élèves, sont une manifestation tangible du changement d'attitudes qui s'opère à St-Malo. Chacun a pu voir des attitudes de confiance en l'autre, de collaboration, de partage pour aider l'élève à croire en ses capacités. Tous ne montrent pas le même enthousiasme et les mêmes habiletés, mais chacun apprend à vivre l'un des thèmes de l'école: Respect de soi et des autres.

4.7.1.4 Avoir maintenu ou réintégré des élèves en difficulté au secteur régulier.

4.7.1.4.1 Elèves maintenus au secteur régulier.

En 1980-1981, l'école St-Malo recevait 302 élèves au primaire régulier. Suite aux interventions des différentes personnes-ressources et des titulaires, seulement 8 élèves (2,6%) ne seront pas maintenus au secteur régulier et seront orientés dans des groupes fermés de l'adaptation scolaire dits T.G.A. (6 au secondaire et 2 au primaire). Enfin, sur les 6 élèves qui accèdent au secondaire, 4 n'ont accumulé aucun retard scolaire (ils avaient déjà 2 ans de retard) et c'est parce qu'ils ont 13 ans et qu'ils sont en 3e année, que le seul niveau qui leur soit offert est une classe T.G.A. avec intégration partielle au secteur secondaire régulier au niveau des matières dites complémentaires. Il reste donc 4 élèves qui n'ont pu être maintenus au secteur régulier et ces 4 élèves signifient seulement 1,3% des élèves.

Dix (10) autres élèves, malgré les plans d'intervention, n'ont pas réussi leur année scolaire. Cependant, l'équipe-école de St-Malo a décidé de les maintenir au secteur régulier comme "doubleurs". Ces 10 élèves représentent 3,3% de la clientèle.

Donc, au primaire régulier, il n'y a que 8 élèves (ceux orientés en adaptation scolaire) qui n'ont pu être maintenus, soit 2,6%, ce qui est très peu si l'on considère que 77 élèves, comme il a été dit précédemment, avaient un retard scolaire global de 1 an ou plus. Quant au nombre total d'élèves maintenus au régulier, si l'on exclut les 10 élèves qui doivent reprendre leur année scolaire et les 8 orientés en adaptation scolaire, il est de 284 élèves, soit 94,5%, ce qui représente une très belle réussite.

Il serait peut-être intéressant, ici, de montrer que sur les 77 élèves qui avaient un retard scolaire global en septembre 1980, 50 des 56 élèves qui avaient un an de retard et que 17 des 21 élèves qui avaient deux ans de retard n'ont accumulé aucun autre retard scolaire, soit 67 élèves sur 77 élèves, ce qui représente 87% d'entre eux.

Parmi ces 67 élèves, 25 élèves (37,3%) ont été aidés en rééducation individuelle ou de sous-groupes. La proportion pour ceux qui ont été aidés et qui n'ont pas réussi leur année scolaire et/ou qui ont été orientés en adaptation scolaire, est de 11,9%, ce qui représente 8 élèves. Cela porte donc le nombre à 33 élèves aidés.

Les 77 élèves identifiés comme ayant un retard scolaire global d'un an et plus, ne sont pas les seuls à avoir été majoritairement maintenus au secteur régulier, puisque les services-ressources de l'école ont rejoint par des rééducations individuelles ou de sous-groupes 41 autres élèves (13,5%) du primaire régulier. De ce nombre, 36 ont été maintenus au régulier avec succès de leur année scolaire, ce qui signifie 87,8% des élèves aidés, et là encore, c'est plus que satisfaisant. La majorité des 41 élèves aidés par les services-ressources sont dans des groupes de niveau "premier cycle", soit 27 élèves sur 41, ce qui confirme qu'un effort devra également être fait au cours des prochaines années pour rejoindre dans une aussi grande proportion les élèves du deuxième cycle.

Table 14: Orientation scolaire 1981-1982 des 77 élèves ayant un retard scolaire global au primaire régulier

NIVEAU	N. total d'élèves	SEXE	ORIENTATION 81-82				ORIENTATION 81-82				Elèves aidés	
			1 an retard	Régulier		Adapt. scol.	2 ans retard	Régulier		Adapt. scol.		
				M.	D.			M.	D.			
1°	5	g: 4 f: 1	2	2 (1 / 1)	-	-	3	3 (0 / 3)	-	-	1	
2°	8	g: 3 f: 5	5	5 (2 / 3)	-	-	3	3 (2 / 1)	-	-	4	18/33 élèves (1er cycle)
3°	20	g: 12 f: 8	13	10 (4 / 6)	1 (1 / 0)	2 (2 / 0)	7	7 (6 / 1)	-	-	13	
4°	11	g: 6 f: 5	7	7 (3 / 4)	-	-	4	4 (2 / 2)	-	-	5	
5°	15	g: 7 f: 8	11	10 (1 / 9)	1 (1 / 0)	-	4	-	-	4 (2 / 2)	4	15/44 élèves (2e cycle)
6°	18	g: 10 f: 8	18	16 (4 / 12)	-	2 (2 / 0)	-	-	-	-	6	
	77		56	50	2	4	21	17	0	4	33	

M = 67 = 77%

F = 11,9%

LEGENDE:
- M: maintien au régulier
- D: doubleur
- Le chiffre au coin supérieur droit indique le nombre d'élèves aidés et celui du bas, ceux qui n'ont pas été aidés.

Tableau 15: Pourcentage des élèves du primaire régulier aidés

NIVEAU	Nombre total d'élèves	Elèves aidés sans retard scolaire	N. total d'élèves avec retard scolaire	Elèves aidés avec retard scolaire	N. total d'élèves aidés à St-Malo	% d'élèves aidés par cycle	
1°	39	12 (1)*	5	1	13	45 élèves	
2°	46	7	8	4	11	% cycle 1er	% Total
3°	54	8 (1)	20	13	21	32,3%	14,9%
4°	55	4 (1)	11	5	9	29 élèves	
5°	53	7	15	4	11	% cycle 2e	% Total
6°	55	3 (2)	18	6	9	17,7%	9,6%
TOTAL:	302	41	77	33	74		

1er cycle

2e cycle

CLIENTELE TOTALE

74 élèves
24,5%

* Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'élèves qui doublent leur année.

4.7.1.4.2 Elèves réintégrés au secteur régulier.

Des élèves de l'adaptation scolaire, seuls les 9 élèves du groupe de "Maturation-Adaptation" étaient susceptibles de réintégrer le secteur régulier.

Ce groupe constitué de 7 garçons et de 9 filles poursuivait deux buts selon les politiques 208.10 et 208.12 des services de l'enseignement primaire de la commission scolaire.

1. Maturation: Corriger les déficiences au niveau des préalables aux apprentissages scolaires.

2. Adaptation: Faciliter les premiers apprentissages scolaires chez les élèves de 6 ans, qui possèdent la plupart des préalables aux apprentissages scolaires mais qui ne sont pas jugés aptes à fréquenter une première année régulière.

Les deux sous-groupes ont suivi le même processus (1ère année), sauf à la 4e étape de l'année scolaire où les 4 élèves du sous-groupe "Maturation" ont davantage travaillé le langage et les préalables. Ce regroupement a semblé une situation d'enrichissement pour les élèves du sous-groupe "Maturation" plus faible au départ. Tous ces élèves étaient très handicapés au niveau du langage.

Huit (8) élèves sur 9 ont été suivis en rééducation individuelle ou de sous-groupes, et le psycho-éducateur a co-animé avec le titulaire une activité éducative socialisante aux deux semaines. Aucun élève a été suivi en rééducation psychomotrice.

Aucun élève a réintégré la première année régulière au cours de l'année scolaire. Une seule élève aurait pu le faire dès la fin de la première étape, mais les deux groupes de première année étaient plus avancés dans leurs apprentissages. De plus, les attitudes et les exigences des deux enseignantes du régulier étaient très différentes de celles de l'enseignante de l'adaptation scolaire. Enfin, les deux groupes de première année avec leurs 39 élèves comptaient 9 élèves non-francophones, 2 élèves ayant un an de retard scolaire et 3 élèves ayant 2 ans de retard scolaire global.

En juin, l'orientation scolaire 1981-1982 était la suivante:

Maturation: 4 élèves → 1ère régulière: 3 élèves
→ 1ère adaptation: 1 élève

N.B. Cet élève aura 7 ans le 30 septembre 1981.

Adaptation: 5 élèves → 2e régulière: 4 élèves
Débiles légers: 1 élève

On peut donc affirmer que 7 élèves sur 9, soit 77,7%, réintégreront le secteur régulier en septembre 1981. Cette situation est-elle satisfaisante? Nous tenterons de la comparer avec deux autres situations différentes vécues dans deux autres écoles de la commission scolaire.

ECOLE X: Ecole située en milieu défavorisé. Les élèves de "Maturation" et du groupe "Adaptation" sont dans deux sous-groupes distincts. En plus d'un rééducateur en langage, les élèves peuvent profiter des services d'une rééducatrice en psychomotricité.

Dans le sous-groupe de "Maturation", 11 des 15 élèves ont été suivis en rééducation psychomotrice et 7 élèves ont été suivis en langage. Dans le groupe "Adaptation", 9 élèves sur 11 ont été aidés en psychomotricité et 4 élèves en langage. Ces élèves ont tous été évalués par la psychologue.

L'orientation scolaire pour septembre 1981 est la suivante:

Maturation: 15 élèves → 1ère régulière: 7 élèves
→ 1ère adaptation: 7 élèves
→ Débiles légers : 1 élève

Adaptation: 11 élèves → 2e régulière: 7 élèves
→ 1ère régulière: 2 élèves
→ 2e MSA (groupe fermé): 2 élèves

Dans cette école, où les élèves sont plus faibles qu'à l'école St-Malo selon la responsable des psychologues de la commission scolaire, 16 élèves sur 26, soit 61,5%, réintégreront le secteur régulier.

ECOLE Y: Ecole située en milieu ouvrier semi-spécialisé. Les 17 élèves de "Maturation" et du groupe "Adaptation" sont tous intégrés à des groupes (4) de première année régulière à effectifs réduits, grâce à un redéploiement des ressources assurées par une identification d'un certain nombre d'élèves en adaptation scolaire.

Dans cette école, les services suivants sont accessibles aux élèves intégrés: psychomotricité, langage, classe-ateliers pour les préalables, dénombrement flottant en français et en mathématique.

L'orientation scolaire prévue pour septembre 1981 est la suivante:

Maturation: 1 élève → 2e M.S.A. (groupe fermé): 1 élève

Adaptation: 16 élèves → 2e régulière: 13 élèves
→ 1ère régulière: 2 élèves
→ Déviations multiples: 1 élève

Dans l'école Y, 15 élèves sur 17, soit 88,2% réintégreront le secteur régulier.

Si l'on compare les 3 écoles selon l'orientation scolaire prévue pour 1981-1982, puisqu'il est impossible de comparer les résultats aux tests offerts par la commission scolaire parce que les enseignants étaient libres de les utiliser et aussi parce que les écoles n'utilisent plus les tests standardisés passés les années antérieures, on peut voir qu'à St-Malo, 77,7% des élèves identifiés "Maturation-Adaptation" réintègrent le régulier, qu'à l'école X, il y en a 61,5% et qu'à l'école Y, il y en a 88,2%.

A première vue, l'intégration totale à la première année régulière semble plus profitable; cependant, il faut dire que le milieu Y est moins défavorisé que les deux autres, et que de nombreux services sont disponibles dans l'école pour aider les élèves et les titulaires. De plus, les groupes sont à effectifs réduits.

Si l'on compare seulement les élèves du groupe "Maturation", puisque ce sont eux qui ont été appelés à vivre une situation différente à St-Malo parce qu'il n'y avait pas assez d'élèves, on peut s'apercevoir:

St-Malo: 4 élèves → 1ère régulière: 3 élèves
soit 75%

Ecole X: 15 élèves → 1ère régulière: 7 élèves
soit 46,6%

Ecole Y: 1 élève → régulier: aucun
soit 0%

A première vue, il est possible de considérer que le regroupement des élèves de "Maturation" avec des élèves d'"Adaptation", tel que vécu à St-Malo, ne leur est pas préjudiciable et qu'il peut même constituer une situation d'enrichissement. Le fait qu'il n'y ait eu qu'un seul élève à l'école Y, permet difficilement la comparaison en ce qui concerne l'intégration totale en première année régulière.

Comparons maintenant les élèves des groupes dits "Adaptation". Lorsque des élèves de "Maturation" sont regroupés avec eux, cela nuit-il à leurs apprentissages?

St-Malo: 5 élèves → 2e régulière 4 élèves
soit 80%

Ecole X: 11 élèves → 2e régulière 7 élèves (63,6%)
1ère régulière: 2 élèves
TOTAL 9 élèves
soit 81,8%

Ecole Y: 16 élèves → 2e régulière: 13 élèves (81,2%)
1ère régulière: 2 élèves
TOTAL: 15 élèves
soit 93,7%

Si l'on considère seulement le pourcentage pour les élèves qui réintègrent une deuxième année régulière, l'intégration totale en première année régulière semble, ici, aussi plus favorable à l'élève. Quant au regroupement des deux catégories d'élèves, il ne semble pas préjudiciable puisqu'à St-Malo, 80% de ces élèves réintègrent une deuxième année régulière comparativement à 63,6% des élèves pour l'école X, qui les regroupait dans des sous-groupes différents. Toutefois, si le nombre d'élèves à St-Malo était plus élevé et comparable aux deux autres écoles, les données auraient peut-être été différentes.

On peut conclure que le regroupement vécu à St-Malo n'a pu qu'être bon pour les élèves, et qu'il peut constituer une forme d'intégration pour les écoles où les effectifs sont plus réduits. Toutefois, il faut préciser que cela demande beaucoup de souplesse chez le titulaire de ce groupe de l'adaptation scolaire, et que le support de services-ressources disponibles est indispensable parce que les besoins des élèves sont plus hétérogènes.

4.7.1.5 Avoir planifié, organisé des activités d'intégration sociale et/ou pédagogique pour les élèves en difficulté qui reçoivent des services en groupe fermé.

Tous les élèves des groupes fermés de l'adaptation scolaire ont participé aux activités sportives, socio-culturelles organisées au niveau de leur groupe d'âge (cycle) ou de toute l'école. L'intégration sociale était facilitée par le fait que les salles de classe des élèves de l'adaptation scolaire, sauf celle des élèves plus âgés, sont situées près de celles de leurs pairs du régulier.

Plus spécifiquement, le groupe d'élèves débiles légers le plus âgé a participé à une semaine de plein air avec des élèves de 6e année et de 4e année. Toute la semaine d'activités a été planifiée par les titulaires des deux secteurs aidés du spécialiste en éducation physique et du psycho-éducateur. La semaine s'est bien vécue mais l'expérience a montré que les élèves auraient dû partager pendant les quelques mois qui précèdent la semaine intensive, des activités communes assez régulièrement parce qu'ils ne se connaissaient pas assez.

De plus, un autre groupe d'élèves débiles légers a partagé régulièrement 1 fois/semaine, de novembre à juin, une activité sportive, socio-culturelle ou même pédagogique avec un groupe d'élèves de 5e année régulière. Cette initiative vient des deux professeurs. Le psycho-éducateur a beaucoup collaboré à l'organisation et à l'animation de ces rencontres. Les élèves étaient associés à chacune des séances d'évaluation, et quelques-uns étaient aidés individuellement au cours de la semaine suivante par le psycho-éducateur pour se préparer à participer et à profiter de ces rencontres. Ainsi, suite à une visite, tous ces élèves ont construit une murale collective. Elle fut exposée dans les locaux de la Caisse Populaire du milieu et, par la suite, dans la bibliothèque-documenthèque de l'école.

Les élèves débiles légers de ce groupe ont également profité du parrainage en lecture par 5 élèves d'un groupe de 6e année régulière.

L'organisation et l'utilisation de la classe-ateliers a aussi facilité les contacts entre les élèves des deux secteurs. Il va de soi que les entrées et les récréations se vivaient ensemble.

Donc, à St-Malo, il s'est réalisé des activités intégrées; cependant, tous les enseignants des deux secteurs n'ont pas montré autant d'enthousiasme que ceux qui les ont vécues de façon régulière. Il leur faudra aller plus loin au cours des prochaines années.

4.7.1.6 Avoir réalisé des interventions qui visent la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Toutes ces activités telles que:

- la classe de maternelle 4 ans;
- les services de dépistage faits par l'infirmière ;
- les interventions de la rééducatrice en langage et de la travailleuse sociale auprès des parents des élèves de la maternelle 4 ans;
- les interventions de groupe auprès des élèves de la classe de 4e année autour du thème "Les émotions";
- le plus grand nombre de références aux personnes-ressources pour une évaluation des élèves en difficulté;
- les interventions de la travailleuse sociale auprès des élèves en situation grave d'absentéisme;
- l'enseignant qui prend un élève en dehors des heures de cours pour aider à la récupération de certains apprentissages;
- le parrainage en lecture de certains élèves débiles légers par quelques élèves du régulier;
- l'empressement des personnes-ressources à identifier les priorités de services aux élèves et aux titulaires, et à leur offrir des services plus variés et plus étendus, et ce, pour toute la clientèle de l'école, autant du préscolaire, du primaire régulier que du secteur de l'adaptation scolaire;

- la réalisation des activités intégrées;

- les interventions des rééducatrices au premier cycle

constituent des activités de nature préventive, parce qu'elles rejoignent les attitudes et l'engagement des intervenants.

Toutefois, c'est le climat que l'on trouve à St-Malo qui favorise le plus la prévention. Le personnel est ouvert et poursuit des objectifs communs. Les valeurs à promouvoir sont les mêmes pour tous et les parents en sont informés. Le thème et les orientations de l'école ont fait l'objet d'un concensus lors de l'élaboration du projet éducatif. L'encadrement des élèves y est aussi très important (Annexes 5-A et 5-B).

Devant les difficultés, on vise la concertation. Chaque intervenant a de plus en plus à répondre à toute l'équipe-école plutôt que seulement à l'équipe de direction. Ce n'est pas toujours facile, cela heurte l'individualisme de certains, mais les plus engagés par la réussite de certaines interventions les poussent en dépit des contraintes syndicales.

4.7.1.7 Avoir développé un plan de collaboration école-parents pour s'assurer de leur participation aux objectifs et aux plans d'intervention de l'école.

L'école n'a pas réussi, faute de temps, à amorcer un processus pour développer un véritable plan de collaboration école-parents. Cet objectif est remis à l'année scolaire 1981-1982.

Toutefois, quelques efforts ont été déployés:

- la diffusion des nouveaux règlements de l'école (Annexes 5-A et 5-B);

- l'ouverture à l'engagement de parents comme "parents-bénévoles" pour la caisse scolaire, la réorganisation totale de la bibliothèque-documenthèque, l'animation d'activités à la "classe-ateliers" (exemple: menuiserie par un menuisier à la retraite), la prise en charge d'un élève ou d'un sous-groupe d'élèves dans des activités d'apprentissage à caractère pédagogique;

- l'implication des parents dans tous les cas où ceux-ci étaient nécessaires pour aider à résoudre les difficultés scolaires de l'élève;

- la diffusion du projet éducatif;

- la rencontre du comité d'école où chaque professionnel-non-enseignant a fait connaître son rôle et les élèves qui constituaient ses systèmes-clients dans un contexte de sensibilisation par le vécu plutôt que seulement par de l'information;

- les activités de formation des membres du comité d'école autour du projet éducatif, animées par le directeur.

A St-Malo, la participation des parents est bonne. Ainsi, au comité d'école, même les non-francophones y sont représentés.

4. PLAN DE LA RECHERCHE DU PROJET ET MESURE DES OBJECTIFS

Troisième partie

A. Membres de l'équipe locale de recherche:

Boivin, Suzanne, psycho-éducatrice.

Fortin, Nicole, enseignante en langue seconde au secondaire II, chef de groupe.

Beaulieu, Nicole, directrice-adjointe, responsable locale du projet, membre du comité de la C.E.C.Q. pour le projet. Elle a remplacé M. Patrick McKenna à compter de janvier 1981.

Munro, Lise, enseignante au cours de récupération, chef de groupe des enseignants de l'adaptation scolaire.

Nadeau, Diane, enseignante et chercheuse à temps plein sur le projet.

Mathieu, Hélène, conseillère en orientation.

Pelletier, Lucie, psychologue.

N.B. Tout autre membre du personnel de l'école a toujours la possibilité de joindre les membres de l'équipe. A chacune des rencontres, plusieurs ont participé aux échanges.

B. Plan de la recherche.

4.1 Caractéristiques des élèves:

L'école Marguerite-Bourgeoys recevait, en 1980-1981, 541 élèves âgés de 12 à 16 ans. Ces élèves étaient regroupés ainsi:

- secondaire régulier niveaux 1 et 2: 467 élèves
- cours de récupération (7e: T.G.A.): 3 groupes: 42 élèves
- 1 groupe d'adaptation de type M.S.A.: 7 élèves
- 1 service de soutien scolaire M.S.A.: 25 élèves

4.1.1 Identification des besoins des élèves:

L'identification des élèves en difficulté s'est faite en avril et en mai 1980 par les enseignants et les professionnels-non-enseignants. Pour les élèves en difficulté venant du primaire, l'échange d'informations concernant les besoins de services a eu lieu dans un comité de liaison regroupant les directeurs, un professionnel-non-enseignant et un enseignant des deux niveaux.

4.1.2 Elèves en difficulté d'apprentissage:

Au niveau de l'école Marguerite-Bourgeoys, 42 élèves sont identifiés "T.G.A.". Tous ces élèves sont au cours de récupération. Ce profil de cours est un cours de transition primaire - secondaire pour aider les élèves de 13 ans ayant échoué la 6e année ou réussi une 5e année, à intégrer le secondaire régulier l'année suivante.

D'autres élèves ont des difficultés d'apprentissage au secondaire 1 et au secondaire 2. Une étude de la clientèle de l'école montre que plusieurs élèves de ces deux niveaux ont un retard scolaire global d'un an ou de deux ans.

Tableau 16: Elèves qui ont un retard scolaire global au secondaire 1 et au secondaire 2

NIVEAU	T.L.A. (1 an de retard)	T.G.A. (2 ans de retard)	TOTAL
S_1 régulier	52	31	83
S_1 M.S.A.	14	3	17
S_2 régulier	54	13	67
S_2 M.S.A.	2	1	3
TOTAL:	122	48	170 élèves

Analyse de la population en difficulté d'apprentissage.

- Population totale au secondaire 1 et au secondaire 2: 492 élèves (régulier: 467 + soutien M.S.A.: 25)
- Population totale ayant un retard scolaire au secondaire 1 et au secondaire 2: 170 élèves, soit 34,5%.
- Population ayant 1 an de retard scolaire : 122 élèves, soit 24,8%.
- Population ayant 2 ans de retard sans être identifiés T.G.A.: 48 élèves, soit 9,7%.

Si l'on inclut les 42 élèves T.G.A. du cours de récupération et les 7 élèves M.S.A. du même niveau, il y a 219 élèves ayant un retard d'apprentissage, ce qui signifie 40,4% de la population totale de l'école.

De plus, une étude des élèves rejoints par les services offerts au niveau de l'école montre que 31 élèves du secondaire 1 régulier et que 38 élèves du secondaire 2 régulier n'avaient aucun retard scolaire, au 30 septembre 1980.

Cette étude sommaire de ces caractéristiques de la clientèle de l'école Marguerite-Bourgeoys montre que les besoins sont nombreux au niveau des apprentissages.

4.1.3 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale:

L'équipe-école a décidé d'identifier 32 élèves sous la catégorie M.S.A.
Ces élèves se répartissent comme suit:

- cours de récupération (groupe fermé) : 7 élèves
- secondaire 1 (intégration avec soutien scolaire) : 22 élèves
- secondaire 2 (intégration avec soutien scolaire) : 3 élèves

En secondaire 1, il y avait 2 services avant le 30 octobre 1980:

1- 8 élèves garçons sont en groupe fermé 20 périodes/35 (cycle de 7 jours) avec un titulaire et 15 périodes/35 intégrés avec les autres élèves du secteur régulier (anglais - formation de la personne - matière au choix). L'enseignant et les élèves ont accès aux services-ressources de l'école. Niveaux 4-5 du système en cascade.

2- 14 élèves sont intégrés 35 périodes/35 au secteur régulier et reçoivent périodiquement une forme de soutien. Tous leurs professeurs sont prioritaires pour les services-ressources. Niveaux 2-3-4 du système en cascade.

Cependant, l'école a rencontré des difficultés avec les élèves qui recevaient des services en groupe fermé. Voici les causes:

1) Les élèves ont connu deux (2) titulaires entre le 1er septembre et le 15 octobre. L'encadrement fut difficile en raison de l'inexpérience des enseignants avec cette catégorie d'élèves.

2) La présence d'élèves difficiles à qui il aurait fallu un encadrement en groupe fermé 35 périodes/35.

3) La présence d'un élève très faible qui aurait dû être orienté au cours de récupération M.S.A. Depuis le 30 octobre, il est inscrit dans ce groupe.

4) Quelques élèves (5) fonctionnaient mieux lorsqu'ils étaient intégrés parce qu'ils ne subissaient pas l'influence des plus difficiles. L'un d'entre eux, suite à une étude de cas, devait réintégrer complètement le secteur régulier en début novembre.

5) Les relations titulaire-personnes-ressources, malgré l'effort soutenu et répété de ces dernières, étaient presque nulles.

6) Un élève difficile avait été orienté dans un service équivalent de la C.E.C.Q. parce que la perception du milieu était devenue trop négative.

7) Deux élèves étaient suspendus temporairement pour une évaluation psychiâtrique et une réévaluation de l'orientation scolaire au niveau de la commission.

Nouvelle problématique au 30 octobre:

Il restait seulement quelques élèves!
Valait-il la peine de maintenir ce modèle de service?
Etait-il préférable d'intégrer complètement ces élèves et de réaffecter cet enseignant pour répondre à d'autres besoins comme la récupération pédagogique pour les élèves de secondaire II?

Solution retenue:

Intégration complète des élèves avec service de soutien régulier en pédagogie et en psychologie.

Conclusion:

Au 30 octobre, les élèves P.A.G. de niveau secondaire I sont tous intégrés 35 périodes/35, faute d'un nombre suffisant d'élèves pour maintenir la formule retenue en début d'année, et aussi parce que l'école ne disposait pas de ressource en éducation spécialisée pour offrir un service fermé 35 périodes/35 aux élèves de ce groupe jugés trop difficiles par l'équipe multidisciplinaire.

4.2 Localisation des élèves en fonction des pairs du secteur régulier selon le modèle de référence "Le système en cascade".

4.2.1 Elèves en difficulté d'apprentissage:

Au 30 septembre 1980: (l'école fonctionne sur un cycle de 7 jours)

- Cours de récupération T.G.A (42 élèves): 35 périodes/35 en classe spéciale avec services-ressources à l'enseignant et à l'élève. Niveau 5 du modèle "Le système en cascade".

- Elèves du secondaire 1 et du secondaire 2 régulier ayant 1 an ou 2 ans de retard scolaire (170 élèves): Intégration totale (35 périodes/35) au secteur régulier avec services-ressources à l'élève et à l'enseignant selon les besoins. Niveaux 2-3-4 du modèle "Le système en cascade".

4.2.2 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale:

- Cours fermé M.S.A. (7 élèves): 25 périodes/35 en classe spéciale, dont 22 avec un titulaire et 10 périodes/35 avec les autres élèves du cours de récupération. L'enseignant et les élèves ont accès aux services-ressources de l'école. Niveaux 4-5 du modèle "Le système en cascade".

- Elèves M.S.A. du secondaire 1 et du secondaire 2 identifiés "Soutien scolaire" (25 élèves): Intégration totale au secteur régulier avec services-ressources à l'élève et à l'enseignant selon les besoins. Niveaux 2-3-4 du modèle "Le système en cascade".

4.3 Organisation physique et humaine.

4.3.1 Organisation physique:

L'école est située en milieu urbain. Les locaux sont distribués sur 5 étages. L'école est très peu fonctionnelle. Cependant, chacun des professionnels-non-enseignants affectés à l'école, a son bureau. Les classes pour tous les élèves du cours de récupération sont toutes au 4e étage.

N.B. Le plan des locaux de l'école a été fourni dans le rapport d'étape de janvier 1980.

4.3.2 Organisation humaine:

- Enseignants du secteur régulier: 29
- Enseignants de l'adaptation scolaire: 7
- Psychologue: 1 (4,5 jours/semaine dont 2,5 accordés par le projet-pilote)
- Psycho-éducatrice: 1 (5 jours/semaine, ressource accordée par le projet)
- Conseillère en orientation (5 jours/semaine)
- Conseiller social (3 jours/semaine)
- Infirmière (3 jours/semaine)
- Aumônier (3 jours/semaine)
- Directeurs: 2 dont 1 est adjoint
- Secrétaires: 3
- Bibliotechnicien: 1

4.4 Spécification des rôles des intervenants.

L'équipe des professionnels-non-enseignants de l'école Marguerite-Bourgeoys est très diversifiée. Elle regroupe une psychologue, une psycho-éducatrice, une conseillère en orientation, une infirmière, un travailleur social et un animateur de pastorale.

La participation au projet-pilote a permis la présence à temps complet de la psycho-éducatrice et l'augmentation de la présence du psychologue (4,5 jours/semaine plutôt que 2 jours/semaine).

Toutes ces personnes ont été appelées à travailler en concertation, et en raison de leur expertise commune, il leur a été parfois difficile de cerner les systèmes-clients prioritaires de chacune, surtout quand il s'agissait des élèves à aider. Toutes leurs interventions se sont faites aux niveaux 4-3-2 du modèle "Le système en cascade".

Tableau 17: Identification des rôles et fréquence des interventions de chacune des personnes-ressources de l'école Marguerite-Bourgeoys

INTERVENANTS	ROLES	Fréquence des interv.
Conseillère en orientation (5 jours/semaine: 32,5 heures)	- aide individuelle à l'élève pour développer certains éléments de sa personnalité et pour contrer certaines difficultés moyen: rencontres individuelles basées sur l'A.D.V.P./la thérapie de la réalité.	5 heures
	- analyse de cas avec l'équipe locale des S.A.E. plus étude de cas	3 heures
	- relations parents/professeurs	2 heures
	- évaluation psychométrique	2 heures
	- dépistage, orientation et réorientation	30 heures ↓ (3e étape seulement)
	N.B. Les chiffres ne valent que pour les élèves en difficulté dans ce cas-ci.	
Psychologue (4,5 jours/semaine: 29 heures)	- rencontre individuelle, thérapie individuelle	4 heures
	- rencontre de groupes d'étudiants	2 heures
	- évaluation individuelle	1,5 heure
	- consultation pour le personnel	2 heures
	- consultation pour les parents	2 heures
	- analyse et étude de cas	3 heures
	- réunion multidisciplinaire	1 heure
	- thérapie de groupe	9 heures
	- planification des activités	3 heures
	- dépistage	1,5 heure

Tableau 17 (suite)

INTERVENANTS	ROLES	Fréquence des interv.
Infirmière (3 jours/semaine: 21,75 heures)	- consultation auprès des enseignants	0,5 heure
	- consultation auprès de la direction	0,5 heure
	- consultation auprès des parents	1 heure
	- animation et séances d'informations auprès des groupes d'élèves	1 heure
	- interventions individuelles auprès des élèves	16 heures
	- collaboration et références à des organismes extérieurs	0,5 heure
	- participation aux réunions: . équipe multidisciplinaire (SAE) . équipe-école	1 heure
	- étude de cas	0,75 heure
	- planification des activités	0,5 heure
Conseiller social (3 jours/semaine: 19,5 heures)	- interventions individuelles auprès des parents	4 heures
	- consultation auprès des enseignants, des tuteurs	0,5 heure
	- consultation auprès du directeur	3 heures
	- interventions individuelles auprès des élèves	4 heures
	- collaboration avec des organismes extérieurs	4 heures
	- évaluation des dossiers	0,5 heure
	- étude de cas et analyse de cas	3 heures
	- participation aux réunions: . équipe multidisciplinaire (SAE) . équipe-école	0,5 heure

Tableau 17 (suite)

INTERVENANTS	POLES	Fréquence des interv.
Psycho-éducatrice (5 jours/semaine: 32,5 heures)	- entrevue avec des enseignants	1,5 heure
	- réunions	2,5 heures
	- étude de cas et analyse de cas	2 heures
	- activités rééducatives	10 heures
	- planification des activités	4,5 heures
	- évaluation des jeunes en activité	3 heures
	- animation du conseil étudiant et d'activités étudiantes	1 heure
	- suivi quotidien des élèves (feuille de route)	2 heures
	- entrevue individuelle avec les élèves	6 heures
Soutien pédagogique (23 heures ou 23 périodes/par cycle de 7 jours)	- aide individuelle à des élèves en français et/ou en mathématique	5 heures
	- aide en sous-groupes en français et/ou en mathématique	16 heures
	- identification des difficultés et étude des dossiers	0,5 heure
	- étude de cas et réunions de l'équipe multidisciplinaire	0,5 heure
	- relance auprès des professeurs	1 heure
	- consultation auprès des parents	occasionnel

4.5 Modèles d'intégration:

4.5.1 Elèves en difficulté d'apprentissage.

1er - cas: Cours de récupération: élèves T.C.A.

A) Description.

Les élèves reçoivent des services pédagogiques dans des groupes fermés 35 périodes/35. La récupération en français et en mathématique est assurée pour la plupart, grâce aux 10 périodes qui sont données dans chacune de ces deux matières. Ces élèves n'ont pas accès au service de soutien pédagogique offert au niveau de l'école.

Les élèves peuvent bénéficier de services-ressources à l'extérieur de leur groupe-classe lorsqu'ils rencontrent des problèmes de motivation et d'orientation, de fonctionnement scolaire, de santé et de fatigue, ou s'ils s'absentent trop fréquemment.

Les services-ressources fournissent à l'élève un programme individualisé approprié à ses besoins. Les services de rééducation sont offerts en rééducation individuelle ou de sous-groupes. Les responsables de ces services sont: la conseillère en orientation, la psycho-éducatrice, l'infirmière et le travailleur social.

B) Description des liens fonctionnels.

Le tuteur ou l'enseignant responsable de matière réfère l'élève à la personne spécialisée. Au besoin, il fait connaître les progrès réalisés et les difficultés rencontrées lorsque l'élève est accepté en rééducation.

La personne-ressource évalue les difficultés de l'élève lors d'une rencontre individuelle. Lorsque l'enseignant le permet, elle complète ses informations par de l'observation en classe. Au besoin, elle communique avec les parents. Elle convient ensuite d'une entente de services avec la personne référente, et informe tout le personnel que l'élève est pris en charge en rééducation individuelle ou de sous-groupes. Cette information est indispensable parce que l'élève est retiré de certains cours sur une période donnée. Lorsque c'est nécessaire, la personne-ressource discute du cas avec les autres membres de l'équipe multidisciplinaire. Il arrive que l'élève soit référé à un organisme extérieur pour une évaluation ou pour une prise en charge.

Ainsi:

- La conseillère en orientation, en plus de rencontrer les élèves susceptibles de changer d'orientation scolaire ou qui veulent de l'information en ce qui a trait à leurs possibilités d'orientation future, voit les élèves qui ont des problèmes de motivation ou dont le manque d'intérêt pour la chose scolaire s'exprime par des échecs scolaires et/ou de l'absentéisme. Elle rencontre aussi quelques élèves dont les difficultés d'apprentissage proviennent de causes personnelles: manque d'autonomie, de confiance en soi.

  A partir de rencontres individuelles basées sur l'A.D.V.P. (la thérapie de la réalité), elle aide l'élève à développer certains éléments de sa personnalité pour contrer certaines difficultés. L'objectif est de rendre l'élève conscient de sa difficulté, de lui aider dans sa recherche de solutions et de lui aider à maintenir son plan d'action. La relation d'aide est basée sur la confiance, le respect de l'autre et le témoignage. Au besoin, la conseillère, suite à une étude du cas, analyse les difficultés de l'élève avec les autres membres de l'équipe multidisciplinaire, et parfois, entre en relations avec les parents et les enseignants.

  L'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage occupe une bonne partie de la tâche de la conseillère en orientation. Les rencontres individuelles auprès d'élèves qui ont des attitudes négatives dans le groupe, les évaluations psychométriques, les communications et les rencontres avec les parents, les activités de dépistage, d'analyse et d'étude de cas, la participation à différents comités de l'école ou de la commission scolaire constituent ses autres activités.

- La psycho-éducatrice reçoit les élèves dont les difficultés d'apprentissage sont reliées à des problèmes de fonctionnement scolaire. Elle a pour but de les aider à acquérir les habiletés indispensables pour que les apprentissages se réalisent. En même temps qu'un travail au niveau affectif et social s'effectue, les élèves apprennent aussi une méthode de travail.

  Quand il y a référence, l'élève est évalué et ensuite, l'enseignant est rencontré pour discuter des difficultés du jeune, pour donner un compte-rendu de l'entrevue et pour établir un plan conjoint d'intervention, si nécessaire. Quelquefois, ces informations sont complétées par des séances d'observation en classe.

Lorsque l'élève est suivi en rééducation individuelle pour une difficulté temporaire, un suivi quotidien et un encadrement sont assurés au moyen d'une feuille de route sur laquelle chacun de ses professeurs cote des comportements précis ou avec l'aide d'ententes écrites (contrat).
Un suivi périodique est assuré au moyen d'entrevues afin de maintenir les acquis. Les enseignants peuvent discuter du fonctionnement de l'élève et de ses progrès, en tout temps.

Lorsque l'élève participe à une série d'activités de groupe, la durée de l'intervention est de 5 cycles, à raison de 2 périodes par cycle. Le nombre d'élèves varie de 5 à 7. Dans ce cas, les défis sont déterminés à partir d'observations de comportement et/ou de données fournies par le professeur qui a fait la référence. Quand la série d'activités est terminée, l'élève est rencontré et un suivi périodique est assuré. L'enseignant, lui aussi, est rencontré pour mesurer l'atteinte des objectifs. Si les difficultés de l'élève persistent, une deuxième série de rencontres est organisée.

L'évaluation et les rencontres de rééducation individuelle ou de sous-groupes occupent la majorité de la tâche de la psycho-éducatrice. Le reste de son temps est partagé en des rencontres avec les enseignants, avec les parents, avec les autres membres de l'équipe multidisciplinaire pour l'analyse commune des cas. Elle anime aussi les rencontres du conseil étudiant.

- L'infirmière rencontre les élèves dont les problèmes de santé et de fatigue risquent de nuire aux apprentissages. La majorité de sa tâche porte sur le dépistage des besoins des élèves au niveau des habitudes alimentaires et sanitaires, et sur l'animation de rencontres d'animation à caractère préventif.

- Le travailleur social intervient auprès des élèves qui s'absentent régulièrement. Suite à une référence du tuteur, l'élève est rencontré de même que les parents si ceux-ci font partie du problème. Il assure un suivi à l'élève, il lui aide à se proposer des défis et il informe les enseignants et la direction de son plan d'action. Périodiquement, il assure la relance de tous les élèves suivis pour ce problème. Ce genre d'interventions occupe près de 60% de sa tâche.

  Il arrive aussi qu'il intervienne pour quelques élèves qui n'ont pas tout le matériel exigé par l'école.

COMMENTAIRES:

Les services de la conseillère en orientation, de la psycho-éducatrice, de l'infirmière et du travailleur social ne sont pas seulement accessibles pour les élèves T.G.A. du cours de récupération. Tous les élèves de l'école qui rencontrent le même genre de difficultés pouvant nuire à leur réussite scolaire, sont accessibles à ces différents services-ressources, qu'ils le demandent eux-mêmes ou qu'ils soient référés par un enseignant, un membre de la direction, un professionnel-non-enseignant ou encore un parent.
Tous ces services-ressources se situent aux niveaux 2-3-4 du modèle "Le système en cascade".

2e cas: Soutien pédagogique.

A) Description.

Ce service est offert aux élèves de secondaire 1 et de secondaire 2 seulement. Il est assuré par 2 enseignants de l'adaptation scolaire afin de couvrir les 35 périodes de l'horaire des élèves.

Ce service de support que l'on peut situer au niveau 4 du modèle "Le système en cascade", aide les élèves qui ont des retards ou des difficultés en français, en mathématique, et exceptionnellement, en anglais. Le plus souvent, ce service est donné en sous-groupes pouvant aller jusqu'à 6 élèves. Les élèves sont suivis en récupération 2 périodes par cycle. A la quatrième étape, cette fréquence est passée à 5 périodes/cycle et le nombre d'élèves par sous-groupes était plus nombreux.

B) Description des liens fonctionnels.

L'enseignant responsable de ce service accepte les élèves sur référence des enseignants qui assurent les 5 périodes de base en français, en mathématique et en anglais (4e étape seulement). Il est informé des notions que l'élève ne réussit pas et du programme qui sera enseigné au cours de l'étape suivante. Si l'enseignant doit aider les élèves à récupérer les notions sur lesquelles ils ont de la difficulté, il doit surtout favoriser la réussite de la prochaine étape par des situations d'approfondissement des notions vues en groupe de base, et aussi en aidant les élèves à développer leur autonomie, leur motivation et l'acquisition d'une méthode de travail grâce à l'apprentissage de la réussite au sein d'une relation maître-élèves plus personnalisée.

La majorité de la tâche (20 périodes/cycle) est consacrée aux rencontres de rééducation avec les élèves. Le reste est utilisé pour maintenir les contacts avec les enseignants, et exceptionnellement, avec les professionnels-non-enseignants et avec les parents.

4.5.2 Élèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale.

1er cas: Groupe fermé M.S.A.

A) Description.

Les élèves dont les comportements et/ou dont les difficultés sur les plans affectif et social sont suffisamment graves pour justifier un encadrement particulier, se voient assurés d'un encadrement pédagogique et rééducatif dans un groupe fermé (ratio M.S.A.) sous la responsabilité d'un titulaire pour 22 périodes (français: 10, mathématique: 10, formation personnelle et sociale: 2). Pour les autres matières, ils sont intégrés aux autres élèves du même niveau, ce qui leur garantit 13 périodes sur 35 dans un cadre plus normalisant. Au plan pédagogique, la récupération est assurée par le titulaire. Au plan rééducatif, ces élèves sont surtout suivis par la psychologue, par la psycho-éducatrice, et exceptionnellement, par la conseillère en orientation, par le travailleur social et par l'infirmière.

2e cas: Soutien scolaire M.S.A.

A) Description.

Les élèves qui manifestent des difficultés graves sur les plans affectif et social et qui peuvent fonctionner en dehors d'un groupe fermé et restreint, sont intégrés à temps complet avec leurs pairs. Cependant, ces élèves bénéficient de mesures d'aide ponctuelles sur les plans affectif et social par une personne-ressource particulière. Ils peuvent également avoir accès au service de soutien pédagogique lorsque leurs difficultés d'adaptation s'accompagnent de difficultés d'apprentissage.

B) Description des liens fonctionnels.

Les élèves identifiés mésadaptés socio-affectifs et ceux qui ont des difficultés d'adaptation et de fonctionnement scolaire sans être identifiés M.S.A., suite à une évaluation psychologique, sont référés par leur tuteur ou par

le titulaire du groupe fermé pour une prise en charge individuelle ou de sous-groupes, par l'une des personnes-ressources de l'école.

La personne-ressource évalue les difficultés de l'élève, rencontre ses professeurs et, au besoin, ses parents. Selon la gravité des difficultés, elle consulte les autres membres de l'équipe multidisciplinaire pour une analyse plus complète des besoins de l'élève. Une fois que le plan d'intervention est établi, l'enseignant qui a référé l'élève en est informé et, si nécessaire, il est associé.

Tout comme pour les élèves en difficulté d'apprentissage, tout le personnel est informé du nom des élèves acceptés en rééducation parce que les activités rééducatives se vivent à l'intérieur de l'horaire de l'élève. En tout temps, un enseignant qui rencontre un élève en difficulté accepté en rééducation, peut discuter des difficultés et des progrès de l'élève avec la personne-ressource.

Ainsi:

- La psychologue rencontre individuellement tous les élèves identifiés M.S.A. qui ne peuvent être intégrés à temps complet. Au besoin, certains de ces élèves font partie de groupes de croissance personnelle (5-6 élèves) organisés pour rejoindre les élèves inhibés ou ceux dont la réussite scolaire est entravée par des problèmes graves de personnalité. Elle co-anime avec la psycho-éducatrice des groupes d'animation psycho-sociale, réunissant 5 à 7 élèves autour de thèmes comme l'amitié, les drop-out, etc... Elle organise avec le travailleur social un groupe d'animation des parents dont les jeunes sont en groupe fermé M.S.A.

  La majorité des activités de la psychologue sont consacrées à l'évaluation des élèves référés et à la réalisation d'activités de rééducation individuelle ou de sous-groupes.
  Elle intervient surtout auprès des élèves. Le reste de son temps est consacré aux opérations de dépistage pour l'organisation des services en adaptation scolaire, aux études et aux analyses de cas, enfin aux rencontres de l'équipe multidisciplinaire.

- La psycho-éducatrice intervient surtout auprès des élèves qui ont des problèmes de comportement marqués (impolitesse face aux pairs et aux adultes, brusquerie, opposition face aux exigences de l'adulte, réactions inappropriées aux conditions mésologiques, image de soi négative, jeune renfermé mais agressif, incapacité à s'exprimer de façon appropriée, etc...).

Sur référence de l'enseignant, elle rencontre l'élève et fait le bilan de ses comportements appropriés et inappropriés. Elle propose des défis à chaque élève. Les interventions se font surtout en sous-groupes de 5 à 7 élèves sur une période de 5 cycles, à raison de 2 périodes par cycle. L'élève, selon ses besoins, peut vivre deux séries d'activités rééducatives. Dans la première série, l'intervention se situe aux niveaux affectif et social: les activités visant l'affectivité favorisent l'expression émotive, la prise de conscience de soi et des autres, la poursuite d'un but afin d'améliorer l'image de soi; celles touchant la sociabilité visent la relation avec les pairs et avec les enseignants. Dans la deuxième série, la durée de l'intervention est la même sauf que l'élève exprime ce qu'il vit à travers un medium connu: la bande dessinée; il y apprend une méthode de travail en même temps qu'un travail s'effectue aux plans affectif et social.

Dans les rencontres individuelles, l'élève apprend à identifier ses problèmes et à trouver des moyens d'action pour que la situation qu'il vit, se règle.

La psycho-éducatrice co-anime des activités avec d'autres professionnels-non-enseignants de l'école. Le groupe d'animation psycho-sociale réalisé en collaboration avec la psychologue, en est une.

La majorité des activités de la psycho-éducatrice se vivent avec les élèves. Cependant, elle assure une collaboration étroite avec tout enseignant disponible à s'engager dans un plan d'intervention. Beaucoup de ses efforts ont été pour associer les enseignants. Ils participaient toujours aux évaluations des progrès des jeunes. Les outils qu'elle a développés: feuille de route, contrat témoignent de cette attitude. Le reste de son temps était consacré à de l'évaluation, à des rencontres avec les autres membres de l'équipe multidisciplinaire, à la préparation d'une certaine documentation accessible au personnel.

- Le travailleur social intervient auprès des jeunes qui ont des problèmes familiaux. Il assure également un suivi auprès des élèves qui sont pris en charge par la D.P.J. Il collabore avec les autres professionnels-non-enseignants en leur fournissant des informations sur la famille, suite à une rencontre à domicile. Il réfère, si nécessaire, les parents à des organismes d'aide du milieu lorsque les problèmes de l'élève sont trop importants à l'école. Il participe à des projets mettant en collaboration plusieurs professionnels de l'école: rencontres sur la sexualité,

projet d'animation des parents dont les jeunes sont en groupe fermé M.S.A. Sauf les activités de co-animation, toutes les interventions auprès des élèves et des parents se font dans des rencontres individuelles. Il joue avant tout un rôle de collaborateur, de soutien.

- La conseillère en orientation rencontre quelques élèves qui ont des attitudes négatives dans le groupe. Elle assure un suivi des jeunes pris en charge, les années précédentes. Les interventions se font surtout par le biais de rencontres individuelles. Le jeune y apprend à être conscient de sa difficulté, à rechercher des solutions qui développent l'autonomie, la confiance en soi, la poursuite d'un but personnel, l'utilisation de son potentiel et l'acceptation de ses limites, enfin à rechercher des moyens qui lui aident à maintenir son plan d'action.

4.6 Facteurs géographiques:

L'école est située en milieu urbain.
Les élèves viennent en majorité d'un milieu défavorisé.

4.7 Les objectifs de la recherche:

4.7.1-A Objectif général:

Avoir appliqué au niveau de l'école Marguerite-Bourgeoys, une organisation graduée de services intégrés pour offrir à l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, des services appropriés et de qualité dans le cadre le plus normal possible.

4.7.1-B Objectifs intermédiaires:

4.7.1.1 Avoir permis par des actions préalables et concourantes de planifier et d'organiser des services gradués qui aident l'équipe-école à travailler dans un contexte de services intégrés.

4.7.1.2 Avoir assuré un redéploiement et un ajout des ressources et des services qui permettent un travail de collaboration étroite de l'équipe-école pour répondre de façon appropriée aux besoins des élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible.

4.7.1.3 Avoir aidé par des actions préalables et concourantes à sensibiliser l'équipe-école à repenser régulièrement ses attitudes et ses moyens pour maintenir ou réintégrer des élèves en difficulté au secteur régulier.

4.7.1.4 Avoir maintenu et/ou réintégré des élèves en difficulté au secteur régulier.

4.7.1.5 Avoir planifié et organisé des activités d'intégration sociale et/ou pédagogique pour les élèves en difficulté qui reçoivent des services en groupe fermé.

4.7.1.6 Avoir réalisé des interventions qui visent la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

4.7.1.7 Avoir développé un plan de collaboration école-parents pour s'assurer de leur participation aux objectifs et aux plans d'intervention de l'école.

L'école Marguerite-Bourgeoys n'a pas complètement réussi à mettre en place tous les services gradués suggérés par le modèle "Le système en cascade".

Ainsi, pour les élèves en difficulté d'apprentissage, elle a favorisé les services de niveaux 1-2-3-4 et 7, sauf pour ceux du groupe de transition (7e) qui étaient regroupés exclusivement dans un service de niveau 5. Les services offerts, par ordre de priorité, ont été les services de niveaux 4-3 que l'élève soit en classe régulière ou en classe spéciale (cours de récupération - transition).

Pour les élèves en difficulté d'adaptation personnelle et sociale, l'école a réussi à implanter des services de niveaux 1-2-3-4-5-7. Là aussi, les services qui ont été expérimentés le plus, par ordre de priorité, sont les services de niveaux 4-3.

Les efforts de l'école ont surtout porté sur les services de soutien qui favorisent le maintien au régulier grâce à une utilisation maximale des personnes-ressources et à un redéploiement de l'équipe diversifiée des professionnels-non-enseignants.

4.7.1 Mesure des objectifs intermédiaires.

4.7.1.1 Avoir permis par des actions préalables et concourantes de planifier et d'organiser des services gradués qui aident l'équipe-école à travailler dans un contexte de services intégrés.

En septembre 1979, l'équipe de direction de l'école accepte de participer au projet. Le directeur-adjoint est nommé responsable du dossier. Il participe aux rencontres du comité formé au niveau de la commission scolaire. Régulièrement, il informe les professionnels-non-enseignants et les chefs de groupe de son école.

Peu de temps avant Noël, l'assemblée générale des enseignants exige plus d'informations sur le projet. Une rencontre a lieu en présence du conseiller en adaptation scolaire du secondaire, du coordonnateur des services personnels aux élèves et du chercheur. La rencontre permet de clarifier les objectifs du projet et de mesurer l'impact qu'il peut avoir sur l'organisation scolaire 1980-1981.

Au printemps 1980, l'école tient une demi-journée d'information et de sensibilisation. Le document de base utilisé est le "Devis opérationnel" préparé par l'équipe de recherche formée au niveau de la commission scolaire. Suite à cette rencontre, le personnel accepte de maintenir sa participation dans le projet. Il forme même un comité au niveau de l'école. Si le personnel est sceptique et craint de vivre une organisation des services selon l'esprit du modèle "Le service en cascade", il entrevoit que les élèves pourront en profiter surtout si des ressources additionnelles viennent s'ajouter. Pour le personnel de l'école, l'intégration ne va pas sans ajout de ressources humaines et matérielles pour aider les élèves en difficulté.

Ensuite, le personnel procède à l'inventaire des besoins des élèves de l'école. Le personnel de direction s'assure que le comité de liaison primaire-secondaire fournit toutes les informations nécessaires à l'organisation des services et à l'identification des ressources.

Tout le sérieux apporté à ces opérations fait que l'école offre de nouveaux services, en septembre 1980. Les voici:

1- Un groupe fermé M.S.A. pour les élèves du cours de récupération qu'une évaluation psychologique confirme comme ayant un profil M.S.A.

2- Un autre groupe fermé M.S.A. pour les élèves de secondaire 1.

De plus, le personnel accepte de maintenir le service de soutien scolaire pour les élèves M.S.A. dont les difficultés d'adaptation n'empêchent pas une intégration au secteur régulier. Ce service avait été offert en 1979-1980 pour la première fois. Il n'apportait pas toutes les réponses mais il semblait nécessaire aux élèves qui avaient besoin de mesures ponctuelles d'aide pour assurer leur fonctionnement scolaire.

L'ajout du psycho-éducateur permet qu'on lui confie le soutien scolaire face aux élèves M.S.A. intégrés et de réaffecter ailleurs l'enseignant en adaptation scolaire prévu pour cette tâche. L'enseignant peut alors, parce que mieux préparé pour cette tâche, assurer le soutien pédagogique selon la formule du dénombrement flottant. Ce service est nouveau et il a pour but d'assurer la récupération des élèves en difficulté d'apprentissage. Quant au psychologue, il peut intervenir auprès des groupes fermés M.S.A., en priorité, puisqu'il est maintenant affecté 4,5 jours/ semaine.

L'ajout des ressources facilite un redéploiement des services et assure des services d'une plus grande variété et d'une plus grande qualité puisque des services de niveaux 1-2-3-4-5 sont rendus accessibles.

Les périodes d'évaluation à chacune des fins d'étape ont également permis au personnel d'adapter les services aux besoins des élèves.

L'information assurée par tous les professionnels-non-enseignants à tous les groupes d'élèves et à l'assemblée des enseignants, au début de l'année scolaire, a également permis de situer les systèmes-clients prioritaires de chacune des personnes-ressources.

4.7.1.2 Avoir assuré un redéploiement et un ajout des ressources et des services qui permettent un travail de collaboration étroite de l'équipe-école pour répondre de façon appropriée aux besoins des élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible.

L'école Marguerite-Bourgeoys, grâce à l'ajout de la psycho-éducatrice et à la présence de la psychologue 4,5 jours/semaine, a pu organiser un service de soutien pédagogique pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage, mais surtout, elle a pu offrir une plus grande disponibilité de services-ressources qualifiés pour aider les élèves en difficulté d'adaptation.

Devant cet éventail de ressources disponibles, le personnel enseignant n'a pas hésité à référer plus tôt des élèves en difficulté. La rapidité à laquelle se faisaient l'évaluation et le retour sur les difficultés de l'élève et sur les plans d'action envisagés, a contribué à ce que le personnel enseignant ait une perception plus positive du rôle des professionnels-non-enseignants, et à leur offrir l'appui nécessaire dans l'application de certains plans d'intervention.

Enfin, la présence de 3 professionnels-non-enseignants à temps plein (conseillère en orientation, psycho-éducatrice et psychologue) a entraîné plus de cohésion au niveau des professionnels-non-enseignants et une utilisation plus cohérente de leurs services par un plus grand nombre d'enseignants.

4.7.1.3 Avoir aidé par des actions préalables et concourantes à sensibiliser l'équipe-école à repenser régulièrement ses attitudes et ses moyens pour maintenir ou réintégrer des élèves en difficulté au secteur régulier.

Les élèves qui posaient le plus de difficulté au personnel de l'école étaient les élèves M.S.A. Même si quelques-uns d'entre eux étaient dans des groupes dits fermés et réduits, ce n'était pas suffisant parce qu'ils étaient intégrés pour certaines matières. Ce compromis, le personnel l'avait fait difficilement.

Au début de l'année scolaire, l'influence du titulaire et l'aide des professionnels-non-enseignants n'étaient pas suffisantes pour que les élèves aient des comportements adéquats dans les matières où ils étaient intégrés. Pire, pour ceux du secondaire 1, cela ne fonctionnait même pas durant les périodes avec le titulaire. Au 30 septembre, le groupe avait connu deux titulaires et la situation semblait de plus en plus désespérée.

Cette situation critique a fait que le personnel enseignant exigea l'expulsion de quelques élèves, sinon une orientation dans une autre école ayant des services semblables. Pour eux, c'était les élèves qu'il fallait "rééduquer" et il était normal de ne pas leur demander davantage de tolérance. Tout le climat de l'école devenait perturbé et l'influence négative de ces élèves s'élargissait. La direction devait agir et vite. La méfiance vis-à-vis les professionnels-non-enseignants était à son maximum en dépit de l'aide satisfaisante apportée à d'autres élèves moins perturbés.

La direction de l'école a suspendu et ensuite référé les élèves au conseiller en adaptation scolaire. Une fois ce geste posé qui a semblé un abscès crevé, le personnel a accepté de se rencontrer pour trouver une solution adéquate afin d'aider les élèves qui restaient. Après une étude approfondie du fonctionnement des élèves et des différentes solutions envisagées, le personnel a jugé préférable de les intégrer et de collaborer avec les personnes-ressources et avec les directeurs pour leur aider à s'adapter et à réduire leurs difficultés d'apprentissage.

Ce problème qui a mobilisé les énergies de tout le personnel, a davantage contribué à instaurer un climat de confiance que la demi-journée de sensibilisation vécue l'année précédente et que l'ajout des personnes-ressources. C'est à ce moment que le personnel a senti qu'il pouvait influencer le processus visant l'organisation de services aux élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible.

Le personnel de l'école Marguerite-Bourgeoys aurait bien voulu que le professeur en adaptation scolaire, dégagé de par l'identification des élèves M.S.A. pour le service de soutien scolaire, ou que la psycho-éducatrice joue majoritairement le rôle de "pompier", c'est-à-dire de ressource pouvant accueillir en tout

temps les élèves qui ne fonctionnent pas en classe, ou qui n'ont pas rencontré les exigences de l'enseignant en ce qui a trait au travail à domicile et les retards aux cours. A chaque fin d'étape, ce besoin revenait, et même en juin 1981, les enseignants étaient toujours insatisfaits sur ce point.

Ce rôle, ce sont les directeurs qui l'ont un peu joué à la grande insatisfaction des enseignants qui ne voulaient pas leur voir exercer cette tâche. Les directeurs ont tenu à l'assumer parce qu'ils ne voulaient pas que les enseignants se dégagent de leurs responsabilités d'encadrement. Le fait qu'ils aient assumé ce rôle a permis que les professionnels-non-enseignants structurent des groupes de croissance affective et sociale et des groupes d'animation psychosociale, et que s'organisent des groupes de récupération pédagogique. Ces activités rééducatives planifiées ont vite été perçues comme positives, indispensables et même préventives. Cette action commune des personnes-ressources a fait mieux entrevoir leur rôle, leur capacité à aider.

Une autre activité a contribué à ce que le personnel s'interroge sur ses attitudes et sur ses moyens d'intervention. C'est la journée de perfectionnement avec un spécialiste qui utilise les principes de la thérapie de la réalité, selon W. Glasser.

Tout le personnel n'a pas vraiment changé ses attitudes face aux élèves en difficulté, mais l'aide appropriée apportée à de nombreux élèves et à certains enseignants a permis à plusieurs enseignants de s'interroger et de prendre conscience que lorsque beaucoup d'agents agissent en concertation, il est possible de réduire les difficultés des élèves et de leur apprendre à vivre des réussites scolaires, et ce, même dans une école secondaire située en milieu défavorisé.

L'empressement que plusieurs enseignants ont mis à référer de nombreux élèves aux services-ressources avant que la situation soit complètement détériorée, parce qu'ils avaient confiance à la relation d'aide que l'élève et/ou qu'eux-mêmes pouvaient engager avec la personne-ressource, est une preuve tangible qu'un changement d'attitudes a été amorcé.

Une autre preuve, c'est l'empressement que les enseignants ont mis à prouver l'importance de maintenir les services des professionnels-non-enseignants, en dépit de la fermeture de l'école prévue pour septembre 1981.

4.7.1.4 Avoir maintenu et/ou réintégré des élèves en difficulté au secteur régulier.

4.7.1.4.1 Elèves maintenus au secteur régulier.

En septembre 1980, l'école avait identifié 42 élèves T.G.A. et 32 élèves M.S.A. Seuls les 25 élèves M.S.A. du secondaire 1 et du secondaire 2 ont été intégrés au secondaire régulier.

Tableau 18: Orientation scolaire 1981-1982 des élèves M.S.A. intégrés

Orientation / Niveau	Secondaire régulier	Secondaire régulier (reprise)	A.scolaire avec soutien (intégration)	A.scolaire (gr. fermé)	P.C.	Départ	Total
S_1	6 (4)	3 (3)	1 (1)	2 (2)	9 (8)	1 (1)	22 (19)
S_2	1 (1)	-	-	2 (2)	-	-	3 (3)
TOTAL	7 (5)	3 (3)	1 (1)	4 (4)	9 (8)	1 (1)	25 (22)

11 élèves

Maintien au régulier

N.B. Le nombre entre parenthèses indique le nombre d'élèves aidés par les services-ressources.

Une étude sérieuse des résultats scolaires et du fonctionnement actuel de ces 25 élèves M.S.A. a permis à l'équipe multidisciplinaire de proposer que 11 élèves soient maintenus au secteur régulier, soit 44%. Si l'on considère que 20 de ces élèves avaient un retard scolaire global d'1 an ou de 2 ans, au 30 septembre 1980, en plus de leur mésadaptation, la proportion d'élèves qui sont maintenus au régulier est satisfaisante. Cependant, de ce nombre, seulement 10 ont réussi leur année scolaire, les 3 autres ayant échoué leur année.

De ceux (5) qui étaient en groupe fermé M.S.A. de niveau secondaire 1, au début de septembre, seulement 3 ont réussi leur année scolaire et pourront ainsi être orientés en secondaire 2 régulier, mais 2 élèves continueront à être identifiés M.S.A. pour le service de soutien scolaire. Quant aux deux autres, le premier ira au professionnel court et le dernier reprendra son secondaire 1 dans un groupe T.G.A. fermé pour 20 périodes, c'est-à-dire en français et en mathématique.

Sauf pour 1 élève, l'intégration de ces élèves M.S.A. identifiés pour le groupe fermé, a toujours été difficile pour les enseignants qui les recevaient. Mais cela ne les empêchent pas d'exprimer que l'intégration est valorisante pour les élèves (les élèves le disent en eux-mêmes), en ce sens qu'ils sont fiers de ne pas appartenir à un groupe marginal.

Pour les enseignants, l'intégration des élèves M.S.A. est un investissement à long terme. Dans le quotidien, l'intégration est dévalorisante pour eux et elle est souvent vécue comme une surcharge, surtout dans les matières où les élèves reçoivent peu de périodes. Ces élèves sont perçus comme ayant toujours besoin d'une relation "intime" avec l'adulte pour maintenir leurs acquis sur les plans affectif et social et au niveau des apprentissages.

C'est pourquoi l'équipe-école croit que le groupe fermé sous la responsabilité d'un titulaire, semble une meilleure formule d'encadrement parce que l'élève M.S.A. a la possibilité de créer cette relation avec un adulte. Cependant, tous sont d'avis que s'il est impossible de choisir le titulaire, l'intégration est préférable au groupe fermé mais dans ce cas, l'école doit prévoir des formules d'aide pour assouplir l'horaire-cadre de l'élève M.S.A. lorsque les enseignants revoient apparaître une régression dans ses comportements adéquats qu'il a difficilement acquis.

D'autres élèves ont fait l'objet d'une attention spéciale des services-ressources. Ce sont les élèves qui sans être identifiés en adaptation scolaire, avaient 1 an ou 2 ans de retard scolaire dans au moins deux matières de base au 30 septembre 1980. Ces élèves étaient tous au régulier. Si l'on se réfère au tableau 16 du présent rapport ils étaient 83 en secondaire 1 régulier et 67 en secondaire 2, soit 150 élèves.

Tableau 19: Orientation scolaire 1981-1982 des élèves du régulier ayant un retard scolaire global

Orientation / Niveau	Secondaire régulier	Secondaire régulier (reprise)	A.scol.avec soutien (intégration)	A.scolaire (gr. fermé)	P.C.	Départ	Total
S 1 (1 an de retard)	39 (17)	5 (5)	3 (3)	-	2	3	52 (25)
S 1 (2 ans de retard)	14 (7)	-	2 (2)	2 (2)	12 (12)	1 (1)	31 (24)
S 2 (1 an de retard)	35 (6)	7 (4)	-	9 (8)	3 (3)	-	54 (21)
S 2 (2 ans de retard)	5 (2)	-	-	3 (2)	4 (3)	1	13 (7)
TOTAL	93 (32)	12 (9)	5 (5)	14 (12)	21 (18)	5 (1)	150 (77)

110 élèves
Maintien au régulier

N.B. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'élèves rejoints par les services-ressources.

Une lecture du tableau 19 montre que 110 élèves sont maintenus au régulier soit 73,3%. De ce nombre seulement 12 élèves ont échoué leur année scolaire et il reste donc 98 élèves ayant réussi soit 65,3%. Comme 37 élèves des 98 élèves ont été aidés par les services-ressources et ce dans une proportion plus grande au secondaire 1, il est possible de montrer que le redéploiement des ressources a contribué à ce que 38% de ces élèves puissent réussir leur année scolaire.

Les services-ressources ont également rejoint de nombreux élèves du secondaire 1 et du secondaire 2 qui n'avaient aucun retard scolaire. En effet 69 élèves ont été aidés.

Tableau 20: Orientation scolaire 1981-1982 des élèves rejoints par les services qui n'avaient aucun retard scolaire

Orientation / Niveau	Secondaire régulier	Secondaire régulier (reprise)	A. scol. avec soutien (intégration)	A.scolaire (gr.fermé)	P.C.	Départ	Total
S 1	24	6	-	-	-	1	31
S 22	24	13	-	-	1	-	38
TOTAL	48	19	-	-	1	1	69

67 élèves
Maintien au régulier

La lecture du tableau 20 montre que 67 des élèves sont maintenus au régulier soit 97, 1%. Si l'on enlève ceux qui doublent, il reste 48 élèves soit 69,5% des élèves aidés. L'aide dont ils ont profité des services-ressources a certainement ici aussi contribué à faciliter leur maintien au régulier.

On peut conclure qu'en secondaire 1 et qu'en secondaire 2 si l'on inclut les élèves M.S.A. intégrés, 188 élèves (11 + 110 + 67) ont été maintenus au régulier sur un total de 244 élèves (25 + 150 + 69) qui avaient des difficultés particulières d'adaptation et d'apprentissage. Si l'on exclut ceux qui échouent leur année soit 34 élèves (3 + 12 + 19), il en reste 154 soit 63,1% des élèves qui sont maintenus au régulier malgré leurs difficultés.

4.7.1.4.2 Elèves réintégrés au régulier.

Seuls les élèves du cours de récupération seront ici considérés parce que ce sont les seuls à avoir reçu des services dans le cadre d'un groupe fermé et à ne pas avoir été réintégrés en cours d'année au secondaire régulier.

Aucun élève M.S.A. du groupe fermé de ce service de transition qu'est le cours de récupération a été réintégré aux trois autres groupes T.G.A. en cours d'année pour les matières de base.

Pour ne pas réaliser l'intégration en cours d'année, les enseignants ont moins regardé les capacités à réintégrer des élèves M.S.A. que le fonctionnement de leurs 3 groupes. En effet selon eux, c'était la première fois depuis 3 ans qu'ils pouvaient faire de la récupération en français et en mathématique parce qu'ils n'avaient pas à intervenir continuellement auprès d'élèves plus perturbés. Malgré les efforts du chercheur et de la direction-adjointe, la réintégration en cours d'année fut impossible. Celle-ci aurait permis un redéploiement des enseignants de ce secteur mais ils n'en voulaient pas.

Il ne reste donc plus qu'à observer la réintégration via le secondaire régulier prévue pour septembre 1981.

Tableau 21: Orientation scolaire 1981-1982 des élèves qui étaient au cours de récupération

Orientation / Secteur	Secondaire régulier	A.scolaire avec soutien (intégration)	A.scolaire (gr.fermé)	P.C.	Départ	Total
T.G.A.	21 (2)	1 (11)	13 (8)	4	3	42 (11)
M.S.A.	1 (1)	3 (3)	-	2 (2)	1 (1)	7 (7)
TOTAL	22 (3)	4 (4)	13 (8)	6 (2)	4 (1)	49 (18)

26
Réintégration au régulier

N.B. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'élèves que les services-ressources ont aidés.

La lecture du tableau 21 montre que 26 élèves réintègrent le régulier soit 53% mais que 4 d'entre eux seront encore identifiés en adaptation scolaire tout en étant intégrés parce qu'ils ont encore besoin de mesures de soutien.

Cependant les 13 élèves orientés en adaptation scolaire dans un groupe fermé de type T.G.A. feront aussi leur secondaire 1 régulier. Cette mesure spéciale sera nouvelle dans l'école en septembre 1981. Elle veut répondre aux besoins des élèves du cours de récupération qui sont faibles en français et en mathématique et pour qui une orientation en secondaire 1 régulier conduirait sûrement à un échec global. Ces élèves ont encore besoin d'un groupe restreint et de récupération sur une base de 10 périodes en français et en mathématique. Ce service se veut expérimental. Il veut également restreindre une orientation trop hâtive de ces élèves vers le professionnel court et leur offrir une possibilité d'accéder au professionnel long.

Si l'on ajoute ces 13 élèves, il y aura donc 39 élèves qui accèderont au secondaire 1 régulier soit 79,5% des 49 élèves.

4.7.1.5 <u>Avoir planifié et organisé des activités d'intégration sociale et/ou pédagogique pour les élèves en difficulté qui reçoivent des services en groupe fermé</u>.

Les élèves T.G.A. du cours de récupération qui n'étaient pas M.S.A. n'ont pas réalisé d'activités d'intégration pédagogique avec les élèves du secondaire régulier et ce même au niveau des matières complémentaires. Par contre les activités sociales ou sportives organisées au niveau de toute l'école leur étaient toujours accessibles.

Les élèves du groupe fermé M.S.A. du niveau du cours de récupération étaient intégrés seulement dans les matières des blocs "formation de la personne" et "exploration". Ils étaient répartis également dans les trois sous-groupes.

En général, leur adaptation était satisfaisante quand il s'agissait de suivre les activités mais les enseignants rencontraient parfois quelquefois des difficultés au niveau de leur adaptation sociale face aux pairs. Ils cherchaient presque continuellement à se désorganiser et à influencer négativement les autres. En juin, lorsque les enseignants ont évalué l'expérience, ils étaient

tous d'accord pour la poursuivre. Un seul d'entre eux préconisait l'intégration aux élèves de secondaire 1 pour les matières exploratoires parce qu'il disait que ces jeunes profiteraient de l'influence positive des élèves plus avancés mais sa proposition fut rejetée. Les élèves M.S.A. ont également eu accès à toutes les activités sportives et culturelles organisées au niveau de l'école ou du cours de récupération.

4.7.1.6 Avoir réalisé des interventions qui visent la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Les activités de dépistage systématique faites en septembre par la psycho-éducatrice et par les enseignants en adaptation scolaire affectés au soutien pédagogique auprès des élèves de secondaire 1 et de secondaire 2 identifiés pour le soutien scolaire et auprès des enseignants des matières de base ont permis que s'organisent dès le début d'octobre, des groupes de rééducation pédagogique et des groupes de croissance affective et sociale.

Ces deux services ont rejoint de nombreux élèves. Ainsi en psycho-éducation 60 élèves ont été aidés et de ce nombre 38 sont maintenus au régulier mais sur les 38 il y en a 7 qui doivent reprendre leur année scolaire. En soutien pédagogique, 141 élèves ont été admis et 101 sont maintenus au régulier mais sur les 101, il y en a 26 qui doivent reprendre leur année scolaire.

Si l'on considère que la clientèle totale au secondaire 1 et au secondaire 2 est de 492 élèves si l'on inclut les élèves M.S.A. intégrés de ces deux niveaux, on peut dire que les 201 élèves aidés en psycho-éducation et en soutien pédagogique ont bénéficié de services de prévention qui ont permis à 106 ((38 - 7) + (101 - 26)) d'entre eux d'être maintenus au régulier et de réussir leur année scolaire, donc de ne pas accumuler de retard scolaire. Ce nombre 106 représente 21,5% des élèves du secondaire régulier.

Une autre activité peut-être considérée comme préventive: ce sont les rencontres de motivation individuelles ou de groupes (4 groupes du cours de récupération) organisées par la conseillère en orientation. Ainsi les rencontres de groupe lui ont permis de sensibiliser les 49 élèves du cours de récupération (T.C.A.+ M.S.A.) tandis que les rencontres individuelles lui ont permis de rejoindre 20 élèves de tous les niveaux.

Si les activités de ces personnes-ressources peuvent être considérées comme préventives, ce sont surtout les attitudes qui les sous-tendent qui ont permis qu'elles se réalisent. C'était la première fois, que le personnel enseignant se voyait offrir des services aussi concertés, diversifiés, précis et planifiés sur une période qui leur était connue à l'avance et sur laquelle ils pouvaient s'exprimer une fois les activités réalisées.

Comme la prévention c'est un but, les activités qui la sous-tendent ont permis aux élèves de réintégrer ou de se maintenir au régulier. La prévention a influencé tout le climat de l'école parce que de nombreux intervenants ont appris à respecter l'autre dans ses moyens d'action et surtout à lui faire confiance. Quand ces attitudes de respect et de confiance commencent à se manifester, la collaboration et plus tard la concertation deviennent des réalités dont l'élève en difficulté ne peut que profiter.

4.7.1.7 Avoir développé un plan de collaboration école-parents pour s'assurer de leur participation aux objectifs et aux plans d'intervention de l'école.

Cet objectif n'a pas vraiment été une préoccupation de l'équipe-école Marguerite-Bourgeoys. L'école étant située en milieu défavorisé, cela ne facilite pas chez le personnel des perceptions positives.

L'école a amélioré sa formule de "tuteurs" pour aider à résoudre les problèmes d'absentéisme et pour créer des contacts avec la famille. Toutes les autres démarches auprès des parents concernant le fonctionnement scolaire ou la réussite ont été laissées à l'initiative individuelle des intervenants qui communiquaient seulement lorsqu'ils jugeaient cela nécessaire. Souvent ces contacts se sont faits par l'intermédiaire du travailleur social surtout quand il s'agissait des élèves mésadaptés-socio-affectifs.

La psychologue et le travailleur social ont voulu organiser un groupe de rencontres pour les parents des élèves du groupe fermé M.S.A. en collaboration avec le titulaire. Mais le départ de la psychologue et le léger retard pour assurer son remplacement de même que le peu d'enthousiasme du titulaire et le contexte du réaménagement des écoles secondaires qui impliquaient le déplacement de tous les élèves de Marguerite-Bourgeoys vers une autre école ont fait que le projet élaboré sur papier ne s'est pas réalisé.

Cet objectif n'a pas eu toute l'importance souhaitée parce qu'il a d'abord fallu développer des mécanismes de collaboration à l'intérieur même de l'école entre les enseignants, le personnel de direction et toutes les personnes-ressources.

Ecole Bherer - Cardinal-Roy

(secondaire 2e cycle)

4. PLAN DE LA RECHERCHE DU PROJET ET MESURE DES OBJECTIFS

Quatrième partie

A- Membres de l'équipe locale de recherche

Il n'y a pas vraiment d'équipe de recherche. Le projet est sous la responsabilité du directeur-adjoint attaché au secondaire 3 régulier et aux groupes de l'adaptation scolaire. Les personnes rencontrées dans le milieu sont surtout les 5 enseignants de l'adaptation scolaire de l'unité de formation, la travailleuse sociale rattachée au projet, le psychologue et le conseiller en orientation.

3.1 Bédard Dominique, psychologue

3.2 Carrier Yves, enseignant

3.3 Charest Ferdinand, directeur-adjoint et responsable local du projet

3.4 Gagnon Francine, travailleuse sociale

3.5 Girard Louise, enseignante

3.6 Huot Michel, conseiller en orientation

3.7 Langlois Pierrette, enseignante

3.8 Morais Solange, enseignante

3.9 Nadeau Diane, enseignante et chercheuse à temps plein sur le projet

3.10 Roberge Pierre, enseignant

B- Plan de la recherche

4.1 Caractéristiques des élèves

La section Cardinal-Roy de l'école Bherer - Cardinal-Roy recevait 714 élèves agés de 14 à 18 ans. Ces élèves étaient regroupés ainsi:

- secondaire régulier niveaux 3 - 4 et 5: 627 élèves
- adaptation scolaire: 74 élèves (3 groupes)
- non-francophones: 13 élèves

4.1.1 Identification des besoins des élèves

Les élèves de l'adaptation scolaire regroupés dans le service connu à Cardinal-Roy sous le nom "Unité de formation" viennent majoritairement des deux écoles de premier cycle du milieu, ensuite du secondaire 3 régulier de l'école Cardinal-Roy, de quelques écoles du secondaire 2e cycle de la commission et exceptionnellement du professionnel court et de l'unité de formation.

Pour être admis en adaptation scolaire à Cardinal-Roy, les élèves doivent répondre aux critères de la commission scolaire concernant les élèves T.G.A. et M.S.A.. De plus les élèves doivent être capables de suivre les matières de base du secondaire 2 et du secondaire 3.

Une fois que l'école a identifié les élèves susceptibles d'être admis en adaptation scolaire à l'unité de formation, elle achemine leurs dossiers au psychologue. Ensuite un comité d'admission formé du psychologue, du conseiller en orientation, des enseignants en adaptation scolaire et du directeur-adjoint responsable du dossier analyse les demandes et fait ses recommandations.

Généralement les enseignants responsables de ces élèves reçoivent des informations sur leurs retards scolaires en français, en mathématique et en anglais, sur leurs difficultés sur les plans affectif, comportemental et social, sur leur assiduité à l'école et sur leurs handicaps physiques s'il y a lieu.

4.1.2 Elèves en difficulté d'apprentissage

L'unité de formation regroupe 15 élèves ayant 2 ou 3 échecs dans les matières de base et qui sont de niveaux secondaire 2 ou secondaire 3 sauf en français où des élèves sont de niveau secondaire 4. Ces élèves sont identifiés T.G.A.

D'autres élèves ont des retards scolaires au secteur régulier. L'école leur offre des profils qui leur permettent de recevoir 10 périodes dans la matière de base où ils sont les plus faibles et souvent dans un profil de cours allégé (exemple: mathématique 300). Pour ces élèves l'école favorise le maintien au secteur régulier parce que le plus souvent leurs difficultés ne se retrouvent que dans une seule matière. Il n'existe aucun autre service de soutien pédagogique pour eux qui permettraient d'intervenir aux niveaux 2 - 3 ou 4 selon le modèle "Le système en cascade". Le plus souvent ce sont les professeurs des matières de base qui assument la récupération pédagogique en dehors de l'horaire des élèves. Ce service est plus ou moins efficace parce que l'élève est libre de s'y présenter.

De plus comme le ministère avait refusé d'autoriser un orthopédagogue, les deux directeurs-adjoints responsables du projet n'ont pas facilité la mise en place de services de rééducation pédagogique de niveaux 2 - 3 - 4 selon le modèle "Le système en cascade" pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage maintenus au secondaire régulier. Pour l'ancien directeur-adjoint responsable du projet, la participation au projet d'intégration visait seulement les élèves identifiés à l'unité de formation que l'on pouvait maintenir partiellement au secondaire régulier et ce dans la matière où ils ne connaissaient pas d'échecs.

4.1.3 Elèves en difficulté d'adaptation personnelle et/ou sociale

L'unité de formation regroupe 30 élèves de niveaux secondaire 2 ou secondaire 3 qui ont des problèmes majeurs d'adaptation et aussi des problèmes d'apprentissage. Ces élèves sont identifiés M.S.A.

4.2 Localisation des élèves de l'unité de formation en fonction des pairs du secteur régulier selon le modèle de référence "Le système en cascade".

L'unité de formation est un service de transition qui offre la récupération scolaire et l'encadrement nécessaire aux élèves T.G.A. et M.S.A. de niveaux secondaire 2 ou secondaire 3 qui se dirigent vers le professionnel long ou qui veulent poursuivre au secteur général s'ils en ont la motivation et les capacités.

Les élèves sont regroupés en 3 sous-groupes non pas à partir de leur identification administrative T.G.A. ou M.S.A. mais plutôt à partir de leur fonctionnement scolaire en français. Donc qu'ils soient T.G.A. ou M.S.A., l'encadrement de groupe est le même.

Si l'on se réfère au modèle "Le système en cascade" l'unité de formation est un service de niveau 5. Cependant tous les élèves sont intégrés aux élèves du secondaire régulier sur une diagonale qui couvre 5 périodes de leur horaire.

Cette intégration massive qui ne se vit pas sans heurts (beaucoup d'élèves abandonnent) leur permet de recevoir l'un des cours complémentaires suivants: arts plastiques - géographie - dactylo - sciences familiales - céramique. L'intégration sur les matières complémentaires existe déjà depuis quelques années. Elle permet aux enseignants de l'adaptation scolaire de se réunir ensemble à l'intérieur de leur tâche A pour planifier les interventions rééducatives de leurs élèves de même que les projets de sorties dans le milieu ou tout autre projet commun aux élèves de l'unité de formation.

De plus, physiquement les locaux qui servent aux élèves de l'unité de formation sont très éloignés de ceux des élèves du régulier. Cette situation facilite leur marginalisation et contribue à leur donner un statut particulier. Comme la majorité des élèves se dirigent vers le professionnel long, cela influence certainement la philosophie à la base de ce service et les attitudes de tous ceux qui y interviennent.

Cependant au printemps dernier lorsque le personnel de l'adaptation scolaire et le directeur-adjoint responsable du projet ont exploré de nouvelles voies pour offrir à l'élève en difficulté admis à l'unité de formation des services dans le cadre le plus normal possible, il a été décidé que les élèves qui avaient aucun retard dans l'une des trois matières de base et aucun problème de comportement majeur seraient intégrés au régulier dans cette matière. Neuf(9) élèves ont ainsi été intégrés (français: 4 élèves, mathématique: 3 élèves, anglais: 2 élèves).

4.3 Organisation physique et humaine

4.3.1 Organisation physique

Depuis septembre 1980, l'école Cardinal-Roy fait partie d'un complexe appelé Bherer - Cardinal-Roy. Cette intégration des deux écoles regroupait des élèves de secondaire général 3 - 4 - 5, de l'initiation au travail, du professionnel court et du professionnel long.

Pour accueillir toute cette clientèle, l'école a connu de nombreux réaménagements. Les locaux du secondaire général sont toujours au même endroit mais certains ont dû être réaménagés pour accueillir les élèves du professionnel.

Le personnel affecté au secondaire général 3 - 4 et 5 et à l'unité de formation s'est senti envahi. De plus comme l'horaire des élèves de la section Cardinal-Roy était différent (cycle de 7 jours) de celui de la section Bherer (cycle 5 jours), il était impensable d'utiliser certains des locaux du professionnel pour la réalisation d'activités manuelles au niveau des élèves de l'unité de formation. Donc un complexe polyvalent mais dont les locaux étaient difficilement accessibles en raison de l'horaire aux différentes clientèles, si l'on voulait mettre en place des activités sur une base continue.

De plus les 4 locaux de l'unité de formation sont en retrait des autres locaux où se donnent les autres matières académiques. Trois de ces locaux servent de salle de classe et l'autre de salle de réunion pour les enseignants de l'adaptation scolaire.

Le bureau de la travailleuse sociale rattachée au projet est situé à proximité des locaux de l'unité de formation. Il est peu accessible aux autres élèves de l'école parce qu'il est éloigné et aussi parce que la porte du local donne sur la salle de réunion des enseignants de l'adaptation scolaire plutôt que sur le corridor.

- Répartition des locaux

  1er étage:
  - bureaux de la direction: 2
  - secrétariat
  - gymnase
  - sciences familiales: 1
  - arts plastiques: 2
  - salle publique des étudiants
  - couture (P.C. + P.L.)
  - salles de cours du secteur régulier
  - bureau départemental du personnel enseignant
  - pastorale
  - salles de cours de l'unité de formation

2e étage:
- ESAS
- salles de cours du secteur régulier
- bibliothèque
- bureau de la direction: 1
- bureau départemental du personnel enseignant

4.3.2 Organisation humaine

Dans cette partie, seul le personnel rattaché aux élèves de la section Cardinal-Roy sera identifié. Le voici:

- enseignants du secteur général: 38
- enseignants de l'adaptation scolaire: 5
- conseiller en orientation: 1,5 (5 et 2,5 jours/semaine)
- travailleuse sociale: 1,5 (5 jours/semaine * et 2,5 jours/semaine)
- psychologue: 1 (1 jour/semaine pour l'unité de formation)
- infirmière: 1 (3 jours/semaine)
- bibliothécaire: 1
- personnel de soutien: 4
- personnel de direction: 2 directeurs-adjoints sous la responsabilité du directeur du complexe
- animateur de pastorale: 1 (5 jours/semaine)
- conseiller en fréquentation scolaire: 1 (2,5 jours/semaine)

* personne-ressource accordée par le projet

Le directeur-adjoint responsable de l'unité de formation et du projet était nouveau dans l'école. De plus c'était la première année que les adjoints étaient responsables de tous les services aux élèves d'un niveau ou d'un secteur donné. Les années antérieures, l'un des adjoints était responsable des services pédagogiques, des sessions d'examens et de l'élaboration des horaires tandis que l'autre était responsable de l'encadrement des élèves, de l'animation de la vie étudiante, de la coordination et de l'animation des services d'aide personnelle aux élèves.

La nouvelle répartition des tâches et le changement à l'intérieur du personnel de direction au niveau des adjoints y compris celui responsable de l'adaptation scolaire a rendu difficile la réalisation du projet dans toute son ampleur.

4.4 Spécification des rôles des intervenants

La spécification des rôles sera donnée pour la travailleuse sociale, le psychologue et le conseiller en orientation parce que ce sont eux qui ont offert des services de niveaux 2 - 3 - 4 selon le modèle "Le système en cascade" et aussi parce que le projet n'a pas vraiment rejoint toute la clientèle en difficulté et tout le personnel de l'école.

Tableau 22: Identification des rôles et fréquence des interventions de chacune des personnes-ressources qui ont aidé les élèves et le personnel de l'unité de formation.

Intervenants	Rôles	Fréquence des interventions
Travailleuse sociale (5 jours/semaine: 32,5 heures)	- entrevues individuelles avec des élèves	3 heures
	- entrevues individuelles avec les parents	3 heures
	- entrevue élève-parents	2 heures
	- entrevue élève-professeurs	1 heure
	- entrevue élève-T.S. de la D.P.J.	1 heure
	- préparation de groupes de croissance personnelle	7 heures
	- animation de groupes de croissance	5 heures
	- participation aux activités étudiantes de l'école, de l'unité de form.	2 heures
	- rédaction de dossiers	1 heure 30
	- consultation auprès de la direction, des enseignants et des PNE	1 heure
	- participation aux réunions . unité de formation . comité assiduité-valorisation . équipe des PNE de l'école . équipe-école . autres	6 heures
	- dépistage, étude des dossiers admission 1981-1982	100 heures (3e et 4e étapes)

Tableau 22 (suite)

Intervenants	Rôles	Fréquence des interventions
Psychologue (1 jour/semaine: 6,5 heures)	- entrevue individuelle avec les élèves	1 heure
	- consultation auprès des enseignants	30 minutes
	- étude de dossiers pour réorientation	30 minutes
	- préparation des groupes de croissance personnelle	2,5 heures
	- co-animation des groupes de croissance	1,5 heure
	- consultation auprès de la direction	15 minutes
	- participation aux réunions	
	. unité de formation	15 minutes
	. équipe P.N.E. de l'école	30 minutes
	- étude des dossiers des élèves M.S.A.: admission 1981-1982	40 heures (3e et 4e étapes)
Conseiller en orientation (2,5 jours/semaine: 16 heures)	- entrevues individuelles avec les élèves	1,5 heure
	- consultation auprès des enseignants	15 minutes
	- étude de dossiers pour réorientation	1,5 heure
	- rencontres des groupes d'élèves	30 minutes
	- consultation auprès de la direction	15 minutes
	- participation aux réunions	1,5 heure
	. unité de formation	
	. équipe P.N.E. de l'école	
	. autres	
	- communication avec les autres écoles (réorientation)	30 minutes
	N.B. Le conseiller en orientation n'est pas affecté à l'école seulement pour la clientèle de l'unité de formation.	

4.5 Modèle d'intégration

4.5.1 Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage admis à l'unité de formation

A. Description

Les élèves sont regroupés dans trois sous-groupes fixes. Les élèves identifiés M.S.A. sont intégrés dans chacun des sous-groupes. Le principal critère pour regrouper les élèves est le niveau de fonctionnement scolaire en français. Les 5 enseignants interviennent à titre de spécialistes de matières: français, mathématique et anglais. L'école met également l'emphase sur leur rôle de tuteur. Ainsi chaque élève de l'unité de formation a à son horaire une période de tutorat.

L'unité de formation est un service qui correspond au niveau 5 du modèle "Le système en cascade", donc un service fermé pour 30 des 35 périodes de l'horaire des élèves sauf pour les 9 élèves qui sont intégrés au niveau de la matière de base où ils n'avaient aucun retard scolaire (secondaire 3 ou 4).

Ainsi:

- les élèves T.G.A. et M.S.A. de niveaux secondaire 2 - 3 - 4 qui ne peuvent intégrer une matière de base donnée au régulier
  - . unité de formation: 30 périodes
  - . intégration au secondaire régulier dans une matière complémentaire: 5 périodes

- les élèves T.G.A. et M.S.A. de niveaux secondaire 3 et secondaire 4 qui peuvent intégrer une matière de base donnée au régulier
  - . unité de formation: 25 périodes
  - . intégration aux cours réguliers des matières: français, mathématique et anglais: 5 périodes
  - . intégration au secondaire régulier dans une matière complémentaire: 5 périodes

La récupération pédagogique des élèves est assurée par le nombre de périodes qui est de 8 plutôt que 5 comme au secondaire régulier et ce dans chacune des trois matières de base. Depuis quelques années, les enseignants ont l'habitude de consacrer la 8e période de chacune des matières à des activités de récupération. Il arrive que ces périodes soient libres pour les élèves dont on veut souligner la réussite et la motivation.

Au plan rééducatif chaque élève relève d'un tuteur qui est aussi un de ses professeurs de l'adaptation scolaire. Une période-cycle est consacrée à des activités de tutorat vécues en groupe. De plus chaque sous-groupe participe à des rencontres de croissance personnelle. La fréquence de ces rencontres varie selon la disponibilité des personnes-ressources et selon les besoins des élèves. Toutes les autres interventions rééducatives se font sur une base individuelle selon les besoins de l'élève. Ainsi pour aider les enseignants dans leur rôle de tuteurs, il y a la travailleuse sociale, le psychologue, le conseiller en orientation, les consultants du projet E.S.A.S. (élèves en situation d'abandon scolaire) et le directeur-adjoint de niveau.

Au plan social, l'élève de l'unité de formation a accès à toutes les activités de vie étudiante organisées au niveau de l'école en autant qu'il remplit les critères. De plus, il a accès aux nombreuses activités sportives ou culturelles organisées par les enseignants de l'unité de formation.

B. Description des liens fonctionnels

L'équipe des enseignants de l'unité de formation est très impliquée auprès des élèves en difficulté dont ils ont la responsabilité. Ils ont souvent dû assumer seuls la rééducation affective et sociale de leurs élèves au cours des dernières années.

Les 5 rencontres qu'ils tiennent à chaque cycle leur permettent de coordonner l'action des adultes auprès de chaque élève, de planifier et d'ajuster les plans d'intervention, de planifier des activités dans lesquelles l'élève est appelé à respecter les autres et à vivre une vie de groupe, de s'appuyer les uns les autres en tant que tuteurs, d'échanger sur la situation familiale et sociale de certains élèves, enfin d'échanger sur les attitudes à prendre par rapport aux problèmes de drogue, d'alcool, de vols, etc... que vivent une bonne majorité de leurs élèves à l'extérieur de l'école.

- La travailleuse sociale:

  Cette année la travailleuse sociale a participé à ces rencontres. Elle y apportait des informations: sur le vécu familial des élèves suite à des visites à domicile, sur les élèves qu'elle avait rencontrés individuellement soit pour des problèmes personnels, des problèmes scolaires, des problèmes familiaux. Elle y expliquait aussi les lois sociales et les services communautaires. Enfin elle profitait de ces rencontres pour aider à la planification des activités sociales,

sportives et culturelles prévues pour les élèves. Elle faisait un retour sur les rencontres de groupes de croissance personnelle et sociale. Elle offrait un support pour la planification et l'organisation des plans d'intervention. Elle jouait un rôle de sensibilisation face à certaines attitudes (utilisation du modèle de Gordon dans "Enseignants efficaces"). Enfin elle communiquait les données susceptibles de faciliter le choix de l'orientation scolaire des élèves pour l'année 1980-1981.

En plus de ces rencontres, la travailleuse sociale a visité les familles de la majorité des élèves de l'unité de formation (34/45). Elle a organisé et animé en collaboration avec le psychologue au cours de la 2e et de la 3e étape 7 rencontres de groupes de croissance personnelle pour chacun des trois sous-groupes. Elle a fait un suivi individuel des élèves de l'unité de formation qui éprouvaient des difficultés scolaires spécialement auprès de ceux (9) qui intégraient le secondaire régulier pour une matière de base et aussi pour ceux qui réintégraient à temps complet le secondaire régulier après avoir profité des services de l'unité de formation en 1979-1980.

Elle a aussi informé par lettre les parents de l'école de sa présence et de son rôle dans l'école de même que de sa disponibilité pour une consultation ou pour donner de l'information sur les lois sociales et sur les organismes communautaires.

La travailleuse sociale a également assumé la responsabilité de la coordination de tout le dossier de dépistage et des études de cas pour l'admission 1981-1982 des élèves à l'unité de formation.

Pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage maintenus au secteur régulier, elle a participé au dépistage des élèves qui étaient en situation d'échecs dès la fin de la 1ère étape de même qu'à l'identification des moyens pour aider ces élèves et leurs tuteurs. C'est ainsi qu'elle a animé au 2e semestre en collaboration avec l'autre travailleuse sociale affectée à l'école des groupes d'affirmation de soi et de communication qui rejoignait 15 élèves chacun. Elle a également animé en collaboration avec l'autre travailleuse sociale et l'infirmière 17 rencontres d'information et de sensibilisation sur la sexualité à partir du diaporama "Le souper chez Marie-Claude". Les élèves rejoints étaient ceux des secondaires réguliers 4 et 5.

Donc les rencontres avec les élèves, leurs parents et les enseignants de l'unité de formation occupèrent la presque totalité de ses activités. Le reste de son temps fut partagé entre l'animation de groupes d'élèves du secondaire régulier et les rencontres avec les autres professionnels-non-enseignants du milieu.

- Le conseiller en orientation:

le conseiller en orientation recevait en individuel les élèves de l'unité de formation qui avaient des problèmes de motivation et/ou qui avaient besoin d'information et de support pour poursuivre leur année scolaire et accéder au professionnel long ou encore pour vérifier quelles étaient les possibilités de choix d'un métier en tenant compte de leurs intérêts, de leur situation scolaire, de leurs problèmes monétaires, de leurs difficultés personnelles et sociales.

Périodiquement il rencontrait chacun des groupes de l'unité de formation pour leur donner de l'information sur les métiers et sur les choix qui s'offraient à eux après le service de l'unité de formation.

Le conseiller en orientation participait aux rencontres des enseignants de l'unité de formation au moins une fois/cycle pour connaître le vécu et les préoccupations des élèves et des enseignants.

- Le psychologue:

Comme il était affecté seulement 1 journée/semaine à l'unité de formation, il est intervenu selon les besoins. De plus comme son bureau était situé dans la section Bherer de l'école, cela rendait plus difficile la consultation.

Le psychologue assurait un suivi individuel aux élèves qui avaient des problèmes personnels importants. Le tuteur se chargeait de la référence.

Il a participé à la planification, à l'animation et à l'évaluation de 5 des 7 groupes de croissance personnelle et sociale organisés pour chacun des sous-groupes d'élèves de l'unité de formation.

Il a collaboré au dépistage et à l'identification des élèves M.S.A. qui étaient référés au service de l'unité de formation pour l'année scolaire 1981-1982.

Occasionnellement il participait aux rencontres des professeurs de l'unité de formation.

4.6 Facteurs géographiques

L'école est située en milieu urbain. Les élèves pour la plupart sont issus de milieux défavorisés.

4.7 Les objectifs de la recherche

4.7.1-A Objectif général

Avoir appliqué au niveau de l'école Cardinal-Roy, une organisation graduée de services intégrés pour offrir à l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage des services appropriés et de qualité dans le cadre le plus normal possible.

4.7.1-B Objectifs intermédiaires

4.7.1.1 Avoir permis par des actions préalables et concourantes de planifier et d'organiser des services gradués qui aident l'équipe-école à travailler dans un contexte de services intégrés.

4.7.1.2 Avoir assuré un redéploiement et un ajout des ressources et des services qui permettent un travail de collaboration étroite de l'équipe-école pour répondre de façon appropriée aux besoins des élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible.

4.7.1.3 Avoir aidé par des actions préalables et concourantes à sensibiliser l'équipe-école à repenser régulièrement ses attitudes et ses moyens pour maintenir ou réintégrer des élèves en difficulté au secteur régulier.

4.7.1.4 Avoir maintenu et/ou réintégré des élèves en difficulté au secteur régulier.

4.7.1.5 Avoir planifié et organisé des activités d'intégration sociale et/ou pédagogique pour les élèves en difficulté qui reçoivent des services en groupe fermé.

4.7.1.6 Avoir réalisé des interventions qui visent la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

4.7.1.7 Avoir développé un plan de collaboration école-parents pour s'assurer de leur participation aux objectifs et aux plans d'intervention de l'école.

4.7.1 Mesure des objectifs intermédiaires

4.7.1.1 Avoir permis par des actions préalables et concourantes de planifier et d'organiser des services gradués qui aident l'équipe-école à travailler dans un contexte de services intégrés.

En septembre 1979, l'équipe de direction de l'école a accepté de participer au projet et l'équipe-école en fut informée.

Au printemps 1980, le directeur-adjoint responsable local du projet a organisé des rencontres d'information et de sensibilisation qui impliquaient seulement les enseignants de l'adaptation scolaire affectés à l'unité de formation, le conseiller en orientation et les deux autres membres de la direction.

Au nom d'un changement progressif, le directeur-adjoint responsable du projet a proposé à cette équipe de travail et ensuite au personnel de l'école une démarche d'intégration qui visait seulement les élèves déjà identifiés en adaptation scolaire. Ce projet d'intégration ne voulait pas briser la structure de base du fonctionnement des enseignants de l'unité de formation que tous jugeaient satisfaisante parce qu'elle ne touchait pas les enseignants du régulier sauf ceux des matières complémentaires et aussi parce qu'elle permettait à des élèves très peu motivés, très faibles au niveau des matières de base et/ou en difficultés importantes sur les plans affectif, personnel et social d'accéder au professionnel long plutôt que d'abandonner l'école avec aucune formation reconnue. C'est ainsi que par ce projet, l'intégration aux matières complémentaires des élèves de l'unité de formation était élargie seulement pour les élèves M.S.A et T.G.A. qui avaient aucun retard scolaire dans une matière de base. Quelques élèves pouvaient de cette façon être intégrés 10 périodes au lieu de 5 comme tous les autres.

Comme ce projet risquait de toucher très peu d'élèves, le personnel du régulier l'a accepté mais il ne voyait pas quels étaient ses avantages sinon celui de donner une chance à quelques élèves de garder le contact avec le régulier. Plusieurs d'entre eux y voyaient une augmentation de leur tâche parce que ces élèves étaient identifiés à l'adaptation scolaire et que l'équipe de direction ne leur offrait aucune compensation. De plus, il était impossible de référer un ou des élèves du régulier aux enseignants de l'unité de formation pour qu'ils leur assurent un service de récupération du niveau 4 selon le modèle "Le système en cascade" et ce pour quelques périodes/cycle parce que les élèves du régulier n'étaient pas du même niveau scolaire que ceux de l'unité de formation, parce qu'on ne pouvait pas les intégrer dans les trois sous-groupes déjà formés et déjà nombreux (13-15-17 élèves), aussi parce que ceux qui intégraient le secteur régulier revenaient prendre dans les trois sous-groupes, trois périodes de récupération pour compléter les 5 périodes reçues au régulier, enfin parce que les enseignants de l'adaptation scolaire avaient une tâche complète en "A" et qu'ils leur était impossible de se redéployer pour organiser des mesures de soutien individuelles ou de sous-groupes pour aider ces élèves. En retour le personnel du régulier a demandé qu'aucun autre élève de l'unité de formation ne soit intégré en cours d'année dans l'une des matières de base. Le personnel du régulier avait accepté d'intégrer seulement 1 ou 2 élèves par groupe pour vivre l'expérience.

Il était donc normal que suite à cette approche restrictive du concept de l'intégration, que la travailleuse sociale affectée à l'école parce que le Ministère avait autorisé la reconduction du projet, se voit confier la tâche d'aider en priorité les élèves et les enseignants de l'unité de formation.

En conclusion l'école Cardinal-Roy n'a pas véritablement mis en place des services gradués d'aide pour maintenir les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe régulière. Elle n'a fait que faciliter à certains élèves identifiés en adaptation scolaire l'accessibilité à une matière de base dans le cadre d'une classe régulière.

L'intégration aura rejoint des individus (élèves et adultes) mais elle n'aura pas été une démarche de toute une équipe-école qui veut offrir des services gradués d'aide aux élèves en difficulté selon l'esprit du modèle "Le système en cascade". À la suite de cette expérience, il est possible de croire que si les enseignants du régulier n'ont pas vécu dans un contexte de services intégrés c'est parce qu'ils n'ont pas été sensibilisés sur le concept de l'intégration scolaire et surtout parce qu'ils n'ont pas participé aux discussions qui ont précédé l'identification des services pour répondre aux besoins des élèves.

En décembre 1980, une demi-journée d'information et de sensibilisation a été organisée sur l'intégration et sur l'expérimentation du modèle visé par le projet mais comme cette rencontre était un peu tardive et qu'elle ne se situait pas dans une démarche globale de réflexion qui impliquait d'autres rencontres subséquentes, l'intégration est demeurée une préoccupation de seulement les enseignants en adaptation scolaire et des personnes-ressources qui intervenaient auprès de leurs élèves.

4.7.1.2 <u>Avoir assuré un redéploiement et un ajout des ressources et des services qui permettent une collaboration étroite de l'équipe-école pour répondre de façon appropriée aux besoins des élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible.</u>

Au niveau de l'école Cardinal-Roy, il n'y a pas eu de redéploiement des ressources mais l'ajout de travailleuse sociale a permis d'aider les élèves en difficulté de l'unité de formation en facilitant les rencontres individuelles de consultation et en organisant en collaboration avec le psychologue des groupes de croissance personnelle et sociale au cours de la deuxième et de la troisième étapes. Les autres personnes-ressources affectés à l'école étaient affectés au projet E.S.A.S. ou étaient des conseillers en orientation.

La travailleuse sociale a également apporté des mesures de soutien aux élèves de l'unité de formation qui intégraient le secondaire régulier pour l'une de leurs matières de base afin de maintenir leur motivation et leur réussite scolaire.

Elle a aussi rencontré à chacune des fins d'étape les élèves qui réintégraient le secondaire régulier après avoir reçu des services à l'unité de formation en 1979-1980. Dans certains cas, elle a même aidé à faciliter leur intégration au marché du travail suite à leur décision de quitter l'école en cours d'année.

Elle a également collaboré avec les autres professionnels-non-enseignants et avec les directeurs-adjoints à identifier les élèves qui étaient en situation d'échecs après le premier bulletin et à proposer des moyens d'action diversifiés aux tuteurs selon l'importance des difficultés des élèves. Pour certains, elle a organisé en collaboration avec l'autre travailleuse sociale des groupes d'affirmation de soi afin de maintenir leur motivation et aussi pour leur aider à s'organiser afin qu'ils puissent faire face aux réalités et aux exigences du monde scolaire.

La travailleuse sociale a également joué un rôle de soutien et de consultant pour les enseignants de l'unité de formation.

Donc l'ajout de la travailleuse sociale a contribué dans une certaine mesure à aider les enseignants de l'école Cardinal-Roy qui sont très impliqués comme tuteurs, à être plus efficaces dans leurs relations d'aide avec leurs élèves et l'on peut affirmer qu'elle leur a permis d'expérimenter des services de niveaux 2 - 3 - 4 selon le modèle "Le système en cascade".

Pour les autres élèves de l'école qu'elle a rejoints, les interventions étaient surtout de niveaux 4 - 3.

4.7.1.3 Avoir aidé par des actions préalables et concourantes à sensibiliser l'équipe-école à repenser ses attitudes et ses moyens pour maintenir ou réintégrer des élèves en difficulté au secteur régulier.

Seuls les enseignants de l'unité de formation ont vraiment été sensibilisés à repenser leurs attitudes et leurs moyens. Les 5 rencontres par cycle qu'ils tenaient étaient des moments choisis pour que la travailleuse sociale, le psychologue ou le conseiller en orientation proposent de nouvelles avenues pour intervenir de façon appropriée auprès des élèves.

Au niveau de l'équipe-école, il n'y a pas vraiment eu d'activités de sensibilisation et de perfectionnement sauf peut-être la rencontre où le conseiller en orientation a informé tout le personnel sur les façons de lire un bulletin scolaire pour interpréter et discuter avec les élèves toutes les données qui y figurent de manière à susciter leur motivation et une certaine réflexion sur leur fonctionnement scolaire, ou encore la rencontre avec les tuteurs pour assurer le soutien aux élèves en situation d'échecs après la première étape.

Ce sont surtout les rencontres individuelles que les enseignants avaient avec les personnes-ressources et le personnel de direction qui ont pu les sensibiliser le mieux mais cela n'a pas pour autant permis à l'équipe-école de repenser de façon concertée ses attitudes et les services offerts aux élèves selon l'esprit du modèle "Le système en cascade".

Il est important de dire ici que le personnel a été très préoccupé par le plan de réaménagement des écoles secondaires qui a fait suite aux restrictions budgétaires gouvernementales. Ce plan préconisait la fermeture de la section Cardinal-Roy pour septembre 1981.

Cette importante proposition de la commission scolaire a certainement influencé le climat de l'école et enlevé la motivation de certains à toujours améliorer la qualité et le nombre des services offerts aux élèves.

Le départ en cours d'année de la travailleuse sociale attachée au projet et le délai pour la remplacer constituent aussi des facteurs qui n'ont pas facilité l'expérimentation du projet d'intégration.

4.1.7.4 Avoir maintenu ou réintégré des élèves en difficulté au secteur régulier

4.7.1.4.1 Elèves maintenus au secondaire régulier

1er cas: Elèves réintégrés au secondaire 3 et au secondaire 4 après avoir reçu des services à l'unité de formation en 1979-1980.

Tableau 23: Orientation scolaire 1981-1982 des élèves réintégrés au secondaire régulier

Orientation 1981-1982 / Niveau actuel	Secondaire régulier	Professionnel long	Départ (marché du travail)	Total
S 3	1	1	2	4
S 4	-	3	3	6
TOTAL	1	4	5	10

La lecture du tableau 23 donne:

- Maintien au secondaire régulier: 1 élève (11,1%)
- Accessibilité au PL: 4 élèves (44,4%)
- Départ en cours d'année: 5 élèves (55,5%) dont 2 n'ont pas terminé la scolarité (secondaire 3) pour accéder au PL.

Donc seulement 5 élèves sont maintenus au système scolaire. L'âge et les difficultés scolaires importantes expliquent peut-être cette situation. De plus sauf pour l'élève qui se maintient au secteur régulier, l'absentéisme était très important malgré les efforts des conseillers du projet "E.S.A.S.".

2e cas: Elèves de l'unité de formation qui intégraient une matière de base.

Tableau 24: Résultats de l'intégration des 9 élèves de l'unité de formation dans les matières de base du secondaire régulier

Elève	Identification	Sexe	Matière	Performance		Absences	Orientation 1981-1982
				Réussite	Echec		
1	M.S.A.	M	An 4		X	29	P.L.
2	T.G.A.	M	An 4	X		1	S 4
3	T.G.A.	F	Ma 3	X		3	S 4
4	T.G.A.	M	Ma 4		X	-	P.L.
5	T.G.A.	M	Fr 4		X	-	P.L.
6	T.G.A.	M	Fr 4		X	9	P.L.
7	T.G.A.	M	Fr 4	X		-	S 4
8	M.S.A.	F	Fr 4		X	42	P.L.
9	M.S.A	M	Ma 3	X		-	P.L.

L'analyse du tableau 24 montre que seulement 4 élèves (44,4%) ont réussi la matière dans laquelle ils étaient intégrés et que de ce nombre il n'y en aura que 3 qui réintègreront le secteur régulier en 1981-1982.

Par contre la motivation semble bonne parce que 7 élèves (77,7%) ont moins de 10 absences et 3 élèves en ont aucune. Le climat de classe et le support de l'enseignant ont sûrement contribué à cette performance.

Quant à l'identification M.S.A. ou T.G.A., elle semble un facteur déterminant pour la réussite et pour la fréquentation scolaire assidue. Ainsi 1 élève M.S.A. sur 3 (33,3%) seulement réussit cette intégration partielle tandis que 3 élèves T.G.A. sur 6 y parviennent soit 50% et si le tout est reporté sur le nombre total d'élèves intégrés cela donne 11,1% de réussite pour les élèves M.S.A. et 33,3% de réussite pour les élèves T.G.A. soit trois fois plus, bien qu'ils étaient 2 fois plus au départ.

C'est donc dire que la réussite de l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ne dépend pas seulement du climat de la classe et des attitudes de l'enseignant du régulier mais aussi des difficultés personnelles des élèves, ce qui prouve que dans le cas des élèves M.S.A. ou en difficulté d'adaptation un support autre que celui de l'enseignant est nécessaire pour aider l'élève.

4.7.1.4.2 Elèves réintégrés au secteur régulier

La réintégration des élèves identifiés M.S.A. et T.G.A. ne peut être analysée que par rapport à l'orientation scolaire 1981-1982 parce qu'aucun de ces élèves a réintégré totalement ou partiellement (+ de 10 périodes) en cours d'année.

Tableau 25: Orientation scolaire 1981-1982 des élèves de l'unité de formation

Orientations 1981-1982 / Catégorie	Secondaire régulier	P.L.	Adaptation scolaire	P.C.	Départ	Total	
T.G.A. intégrés	3	3	-	-	-	6	15
T.G.A. non-intégrés	2	5	2	-	-	9	
M.S.A. intégrés	-	3	-	-	-	3	30
M.S.A. non-intégrés	4	17	2	2	2	27	
TOTAL	9	28	4	2	2	45	

L'analyse du tableau 25 montre que:

- 5 élèves T.G.A. réintègrent le secondaire régulier comparativement à 4 élèves M.S.A. pour un total de 9 élèves soit 20% des élèves de l'unité de formation. Plus d'élèves T.G.A. semblent accéder au secondaire régulier dans une faible proportion (11,1% plutôt que 8,8%). Si l'on regarde la clientèle totale de l'unité de formation, il est possible toutefois de constater que parmi les élèves non-intégrés l'écart s'annule (T.G.A. 2/15, M.S.A. 4/30 soit 13,3% dans les deux cas) et cela nous permet peut-être d'affirmer que le climat de la classe et les attitudes des enseignants de l'adaptation scolaire semblent mieux répondre aux besoins des élèves M.S.A.

Si l'on compare le nombre d'élèves (9/45 = 20%) qui réintègrent le secondaire régulier à celui de l'an dernier (10/56 = 17,1%) le pourcentage est légèrement supérieur. Les difficultés des élèves étant différentes d'un élève à l'autre, donc encore plus d'une année à l'autre, il est téméraire d'affirmer que les résultats sont meilleurs cette année grâce aux services de soutien de niveaux 2 - 3 - 4 (selon le modèle "Le système en cascade") de la travailleuse sociale. Mais s'il est accepté de se fier au témoignage des enseignants de l'unité de formation (les mêmes que l'an passé moins 1). - le groupe d'élèves de cette année était plus faible et l'encadrement était plus difficile - alors il est possible d'affirmer que le pourcentage de réintégration au régulier est meilleur et que le support de la travailleuse sociale est significatif.

- 28 élèves accèdent au professionnel long soit 62,2%. De ce nombre 20 (66,6%) sont des élèves identifiés M.S.A. et 8 (53,3%) des élèves T.G.A. La forte proportion d'élèves qui accèdent au P.L. prouve que l'unité de formation joue bien son rôle de transition et qu'elle réalise de façon satisfaisante les buts qu'elle poursuit. Comme les élèves M.S.A. sont plus nombreux à accéder au professionnel long c'est peut-être parce que la philosophie de l'organisation et du fonctionnement de ce service est plus pensée en fonction de cette clientèle qui est majoritaire.

Si l'on additionne le nombre des élèves qui réintègrent le régulier et celui de ceux qui accèdent au P.L. cela donne 37 élèves (82,2%) et si à ce nombre on ajoute les 4 élèves maintenus en adaptation scolaire qui auront l'opportunité de réintégrer le régulier ou d'accéder au P.L. en 1982-1983, cela donne 41 élèves soit 91,1% qui rencontrent les objectifs de l'unité de formation sur une période de 2 ans. Ce fort pourcentage explique peut-être pourquoi ceux qui y sont impliqués ne voulaient pas modifier le service même au nom de l'intégration.

4.1.7.5 Avoir planifié et organisé des activités d'intégration sociale et/ou pédagogique pour les élèves en difficulté qui reçoivent des services en groupe fermé.

L'école n'a pas réalisé d'autres activités d'intégration pédagogique que celles touchant les neuf élèves qui intégraient le secondaire régulier dans une matière de base et celles où tous les élèves de l'unité de formation étaient inscrits dans le bloc des matières complémentaires.

Comme il a été démontré précédemement que l'intégration partielle dans les matières de base a été satisfaisante au niveau de la participation et de l'assiduité au cours bien que 55,5% n'ont pas réussi la matière intégrée, la mesure de l'objectif portera sur l'intégration massive à l'intérieur du bloc des matières complémentaires.

L'école a toujours connu des problèmes avec cette forme d'intégration mais c'était la seule possibilité de libérer les enseignants de l'unité de formation à l'intérieur de la tâche "A" des enseignants prévue par la convention collective, pour du travail d'équipe.

Ces matières offrent très peu de manipulation. Les exigences des enseignants du régulier sont plus sévères (assiduité, ponctualité, défense de fumer, défense de circuler, défense de sacrer, obligation de finir un travail, leçons et devoirs à domicile, etc...). Les pairs ne sont pas les mêmes. Les enseignants sont moins tolérants et moins disponibles à engager une relation d'aide continue. L'âge et le niveau des autres élèves n'est pas le même. L'attention et la motivation des élèves de l'unité de formation sont moins soutenues. Quelques élèves M.S.A. sont tellement perturbés qu'ils ne devraient pas être intégrés, alors leur influence est souvent négative. L'intégration est obligatoire pour tous les élèves et ce en même temps ce qui augmente de beaucoup le nombre d'élèves au régulier et le nombre de facteurs de risque. L'élève n'est pas toujours intégré dans la matière de son choix. Etc...

L'école préfère cette formule qui compte pourtant de nombreux désavantages à celle où les sous-groupes demeurent fixes car les enseignants du régulier rencontrent trop de difficultés au niveau de l'encadrement.

Tous ces désavantages font que beaucoup de ces élèves sont retirés définitivement des cours ou abandonnent d'eux-mêmes. Cette année encore, 18 élèves étaient retirés en décembre et, au début de la troisième étape, seulement le tiers assistaient encore régulièrement aux cours. Pendant ces périodes rien d'autre n'était organisé. Les élèves étaient libres de retourner chez eux. L'école préférait cette solution parce qu'elle ne voulait pas enlever de la tâche "A" des enseignants les 5 périodes de réunions d'équipe. Comme la travailleuse sociale participait à ces rencontres, elle ne pouvait pas accueillir les élèves déjà trop nombreux.

Cette situation connue aurait pu faire l'objet d'une action préventive mais elle ne s'est pas réalisée. L'expérience répétée vient ici prouver que le rôle du tuteur n'est pas suffisant pour motiver les élèves à l'intégration.

Quant aux activités d'intégration sociale avec les élèves du régulier il n'y a rien eu de particulier. Ils devaient répondre aux mêmes critères de participation que les élèves du régulier.

4.1.7.6 Avoir réalisé des interventions qui visent la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage

Le service E.S.A.S., les rencontres individuelles de soutien des professionnels-non-enseignants auprès des élèves, l'action concertée de tous les tuteurs auprès de chaque élève qui avait plus de 3 échecs après le premier bulletin, l'organisation des groupes de croissance affective et sociale pour les élèves M.S.A. et T.G.A. et l'organisation des groupes d'affirmation de soi pour les élèves sont les principales interventions préventives qui se sont réalisées à l'école Cardinal-Roy, pour répondre de façon appropriée aux besoins des élèves perçus ou identifiés.

5.2.7 Avoir développé un plan de collaboration école-parents pour s'assurer de leur participation aux objectifs et aux plans d'intervention de l'école

L'école Cardinal-Roy est une école secondaire de deuxième cycle. Elle fait beaucoup appel à la maturité des élèves car plusieurs sont de jeunes adultes. Toutefois les directeurs-adjoints ont valorisé depuis quelques années le rôle de "tuteur" et ils incitent les professeurs à communiquer avec les parents.

Dans l'école, il n'y a pas vraiment de plan de collaboration école-parents. Cependant la travailleuse sociale rattachée au projet leur a offert sa collaboration en début d'année.

De plus pour aider les enseignants de l'unité de formation, elle favorisait les contacts avec la famille par des visites et des appels fréquents. Ainsi les familles de 34 élèves sur 45 ont été visitées. Les informations précises sur le vécu familial des élèves facilitaient le choix et la réalisation des plans d'intervention auprès des élèves de l'unité de formation.

4. PLAN DE LA RECHERCHE

(Préparation de la généralisation au niveau de la commission scolaire)

Les services d'enseignement des deux niveaux primaire et secondaire ont formé deux comités de travail parce que l'expérience du projet a prouvé que ce sont deux réalités différentes et que cela entraîne une certaine lourdeur dans les discussions. De plus l'expérience dans l'organisation des services aux élèves en difficulté n'est pas la même au primaire et au secondaire.

Ces deux comités de travail auxquels ne participait aucun des directeurs responsables du projet "Le système en cascade", avaient pour mandat de préparer une politique de l'adaptation scolaire dont les principes seraient les mêmes pour le primaire et pour le secondaire mais dont les plans d'organisation seraient différents pour respecter le régime pédagogique des deux niveaux et les besoins des élèves. Le chercheur ayant la responsabilité de faire le lien avec le projet-pilote "Le système en cascade".

Les deux comités ont fait une analyse complète des services actuellement offerts à chaque niveau et ils ont élaboré les buts et les principes que devraient identifier cette politique (Annexe 6 - But et principes: projet de politique en adaptation scolaire).

Les comités continueront leur travail en septembre 1981 et la politique devrait être possiblement en vigueur en septembre 1982.

Au primaire, les directeurs d'école ont été informés par des membres de l'équipe-école St-Malo, de l'expérience qu'ils ont vécue, des difficultés qu'ils ont rencontrées et des défis qu'il reste à relever.

Quant au secondaire, il n'y a pas eu de rencontre d'information de ce genre. Toutefois pour la première fois, toutes les demandes d'admission pour un service de l'adaptation scolaire et ce pour les élèves déjà admis au secondaire, ont été évaluées par un comité de travail au niveau de la commission scolaire. Cette opération a permis d'identifier des besoins nouveaux et d'ouvrir de nouveaux services dans des écoles secondaires. Quelques-uns de ces services facilitent le plus possible le maintien des élèves identifiés, dans la classe régulière ou dans l'école régulière du milieu.

Enfin l'équipe des responsables des services personnels d'aide à l'élève, l'équipe des psychologues, l'équipe des conseillers en orientation et l'équipe des travailleurs sociaux ont été rencontrées par le chercheur pour une présentation du projet et de son impact dans les trois écoles où se vivait la recherche.

5. Hypothèses de la recherche (année 1980-1981)

1. Une organisation graduée de services intégrés offre plus de possibilité à une équipe-école pour répondre de façon appropriée aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

2. Une organisation graduée de services intégrés de mesures spéciales permet à une équipe-école de faire des interventions qui visent la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

3. Une organisation de services intégrés contribue à faire acquérir aux différents personnels d'une équipe-école la compétence pour répondre aux besoins des élèves en difficulté.

L'expérimentation de services gradués mêmes incomplets selon l'esprit du modèle "Le système en cascade" a permis grâce à l'ajout de ressources humaines dans chaque école du projet et au certain redéploiement des services que ces ressources additionnelles ont facilité, de proposer et d'organiser des services plus diversifiés pour aider les élèves en difficulté.

Ainsi les personnes-ressources ont pu offrir des interventions rééducatives individuelles, de sous-groupes ou même de "groupe-classe" avec l'appui du personnel enseignant et des parents. De plus les élèves aidés n'étaient plus seulement ceux des clientèles-cibles que visent normalement les plans d'action de chacun des services professionnels d'aide personnelle de la commission scolaire. En effet cette année, des élèves du régulier sans aucun retard scolaire, T.L.A., T.G.A., M.S.A. et en difficultés mineures d'adaptation non identifiés et des élèves de l'adaptation scolaire ont reçu des services qui ont permis le maintien ou la réintégration de plusieurs à la classe régulière.

Cependant si l'application de services gradués d'aide dans un contexte d'intégration a permis d'aider de nombreux élèves en difficulté d'adaptation personnelle et sociale ou de fonctionnement scolaire, les besoins des élèves en difficulté d'apprentissage du 2e cycle du primaire (St-Malo) et ceux du 2e cycle du secondaire (Bherer - Cardinal-Roy) n'ont pas été répondus ou ils l'ont été très peu, à la fois parce que les écoles n'ont pas identifié des élèves en adaptation scolaire pour justifier des ressources additionnelles de soutien (niveaux 2 - 3 - 4) du côté des enseignants de l'adaptation et risquer ainsi de perdre des

enseignants du régulier (St-Malo seulement) qui permettent le maintien au secteur régulier et aussi parce que le Ministère a refusé d'accorder des ressources en orthopédagogie et que la commission scolaire ne disposait pas de ces ressources. Si ceux de l'école Marguerite-Bourgeoys ont pu être aidés c'est parce qu'il a été possible grâce à l'ajout du psycho-éducateur, de réaffecter l'enseignant de l'adaptation scolaire responsable du soutien aux élèves M.S.A., au soutien pédagogique (récupération).

Plusieurs des services expérimentés ont été des services de prévention parce qu'ils étaient offerts aux élèves du régulier et parce qu'ils nécessitaient la collaboration des enseignants. De plus ils ont permis de diminuer l'orientation des élèves dans des services de l'adaptation scolaire qui correspondent au niveau 5 du modèle "Le système en cascade" au profit d'un maintien ou d'une réintégration au régulier avec ou sans mesures de soutien.

Enfin si la majorité des services mis en place ont permis d'agir sur les élèves en difficulté et de leur aider, dans certains cas les personnes-ressources ont pu travailler en collaboration avec les enseignants. Ceux-ci ont fait beaucoup plus appel aux professionnels-non-enseignants et aux rééducateurs parce qu'ils étaient plus disponibles. L'appui que certains enseignants ont reçu parce qu'ils ont accepté de s'impliquer a favorisé le développement de nouvelles attitudes: respect, confiance en l'autre, désir de concertation et de cohérence. Cependant, il est difficile d'assurer que les interventions des personnes-ressources ont modifié toutes les attitudes du personnel enseignant parce que plusieurs ne voulaient pas s'impliquer dans les plans d'intervention et préféraient les actions qui visaient l'amélioration des comportements de l'élève.

Comme le courant du Mainstreaming a influencé les principes à la base de la réalisation de ce projet, les prochains défis devront porter sur l'amélioration constante des services aux élèves mais aussi sur l'amélioration des conditions qui facilitent l'implication du personnel et l'implantation d'un régime pédagogique plus cohérent et plus respectueux des différences individuelles des élèves au niveau de leurs habiletés et de leurs handicaps.

Toutefois les efforts que les directeurs des écoles St-Malo et Marguerite-Bourgeoys ont mis pour sensibiliser tout leur personnel à l'intégration et pour mettre en place des services d'aide gradués de nature préventive ont permis de commencer à créer un climat favorable à de nouvelles attitudes et dans lequel chacun cherche à exercer pleinement son rôle.

A l'école Cardinal-Roy, des attitudes semblables semblent être moins perceptibles parce que l'expérimentation du projet n'aura pas permis une approche globale des services aux élèves en difficulté faisant appel à une sensibilisation de tout le personnel et ce dans le cadre le plus normal possible.

6. Impact social

6.1 Information

Des rencontres d'information ont eu lieu lors des journées pédagogiques pour informer, sensibiliser les enseignants sur l'intégration et sur la nature du projet. Ils ont participé à l'identification des besoins des élèves et au choix des services à mettre en place pour leur aider. Régulièrement ils étaient associés aux rencontres d'évaluation.

Les parents eux aussi ont été informés de la nature du projet et des services offerts par l'école lors des assemblées générales. Ceux du comité d'école ont été consultés sur les services offerts et ils ont été sensibilisés aux principes de l'intégration.

Les élèves au secondaire ont été informés dans le cadre du cours d'information des services offerts par les personnes-ressources et ils ont été invités à les consulter. Au primaire, les services d'aide ont été connus plus par le biais d'une approche individuelle.

6.2 Attitudes

Le personnel enseignant montre moins de réticences à faire appel aux services d'aide. Il demeure disponible pour participer à l'identification et à l'évaluation des services offerts cependant l'insécurité d'emploi à son niveau et à celui des professionnels-non-enseignants rend certains moins disponibles à travailler dans un contexte de collaboration.

Le personnel enseignant est reconnu pour être individualiste bien qu'il souhaite le travail d'équipe mais l'ajout de personnes-ressources ne facilite pas nécessairement cette collaboration surtout quand ces intervenants sont disponibles seulement quelques jours semaines et/ou quand leur accessibilité risque d'être différente pour ne pas dire inexistante d'une année à l'autre.

Comme la convention collective locale a été signée assez tardivement au cours de la deuxième année du projet, cela a réduit l'impact des services gradués offerts non pas au niveau des élèves mais au niveau de l'implication de certains enseignants. De plus, le plan de réaménagement des écoles secondaires de la commission scolaire suite aux restrictions budgétaires, a touché les deux écoles secondaires à compter de février. L'école Marguerite-Bourgeoys a fermé ses portes en juin pour réintégrer les locaux de l'école Cardinal-Roy en septembre. Elle offrira en plus du cours de récupération, du secondaire 1 et du secondaire 2, le secondaire 3 et l'ensemble de ses services professionnels non-enseignants se voit réduit à un poste de conseiller en orientation (2,5 jours/semaine), à un poste d'infirmière ($\frac{1}{2}$ journée/semaine). Seuls les services du travailleur social sont maintenus à 3 jours/semaine. Quand à l'école Cardinal-Roy, les élèves de secondaire 4 et de secondaire 5 avaient le choix entre 2 écoles et ceux de l'unité de formation iront à l'école Perrault.

Au primaire, l'école St-Malo intégrera en septembre la moitié de la clientèle de l'école primaire St-Joseph.

Tous ces changements ont pour effet de réduire l'intérêt à la tâche et nuisent à l'implantation de l'intégration. De plus l'intégration n'est pas la seule préoccupation puisqu'il y a un nouveau régime pédagogique et de nouveaux programmes à implanter. Le personnel enseignant a connu plusieurs courants et plusieurs projets de changement depuis 15 ans et rares sont ceux qui ont vraiment influencé le milieu et qui lui ont permis d'amorcer une amélioration certaine des services offerts. L'intégration permettait de toucher plusieurs aspects du système et de modifier les attitudes des enseignants mais la diminution importante des ressources actuelles et les contraintes de la convention collective actuelle qui permettent difficilement ou encore aucunement la mise en place de services de soutien aux élèves et aux enseignants et encore moins un redéploiement des ressources parce que les enseignants de l'adaptation scolaire risquent d'être en surplus d'affectation, auront pour conséquence de réduire les effets favorables anticipés par les différentes expérimentations d'intégration vécues depuis quelques années surtout que celles-ci ont toutes été réalisées grâce à l'ajout de ressources.

Tous ces facteurs influencent les enseignants et il est normal qu'ils ne veuillent pas assumer seuls toute la responsabilité des services aux élèves. L'intégration c'est une question d'attitudes, de mentalité oui... mais l'amélioration des services offerts par les enseignants ne doit pas faire disparaître les services d'aide personnelle à l'élève assurés par les professionnels-non-enseignants surtout que tant d'efforts ont été investis pour qu'ils soient utilisés. L'expérimentation du projet a permis cette collaboration enseignants-professionnels-non-enseignants grâce à l'animation des directeurs d'école mais les effets risquent d'être désastreux si la majorité des ressources sont retirées des écoles. Il est même possible d'assister à une régression dans cette collaboration si les services sont réduits seulement à l'essentiel (dépistage - orientation des cas). L'intégration à la classe régulière restera un objectif plutôt qu'une réalité et qu'un moyen pour aider les élèves en difficulté.

Les parents eux ont été satisfaits des efforts de l'école pour aider leurs jeunes mais plusieurs sont inquiets des effets qu'aura cette diminution des ressources.

Pour les élèves, l'expérimentation du projet a permis l'apprentissage de relations significatives avec l'adulte, l'apprentissage à faire des efforts personnels pour résoudre leur difficultés enfin une plus grande appartenance à l'école de leur milieu parce que des gens sont là pour leur aider.

7. Les recommandations

1. Que l'intégration demeure une priorité et qu'elle contribue à mettre en place un changement progressif et permanent des milieux scolaires.

2. Que le Ministère favorise l'ajout de ressources pour aider provisoirement (2-3 ans) les écoles intéressées à metre en place des services aux élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible sans une identification administrative (étiquette) des élèves.

3. Que le Ministère autorise le maintien d'une ressource au niveau des commissions scolaires pour assurer le redéploiement des services en adaptation scolaire dans le cadre le plus normal possible et pour aider le personnel de direction des écoles à travailler avec leur personnel dans un contexte de services intégrés.

4. Que la prochaine convention collective des enseignants assure l'organisation de services de soutien aux élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible tant au plan pédagogique qu'au plan affectif et social et ce pour tous les élèves du premier et du deuxième cycle de chacun des niveaux primaire et secondaire.

5. Que le Ministère facilite l'ajout de ressources pour mettre en place des services de prévention aux plans pédagogique, affectif et social dans les écoles des milieux défavorisés.

6. Que le Ministère autorise la présence d'éducateurs spécialisés auprès des groupes M.S.A. sous la responsabilité d'un titulaire pour faciliter le maintien de ces élèves dans leur école régulière de quartier et pour assurer leur intégration aux cours réguliers par la suite.

ANNEXES

ECOLE ST-[illegible]	ANNEXE 1 INVENTAIRE DES BESOINS AU NIVEAU DU GROUPE
AVRIL 1980	Fiche-guide

I- Au niveau de la vision

1- Il éprouve des difficultés à lire ou à exécuter un travail de près.
2- Il tient un livre très près ou très loin de ses yeux.
3- Il a l'habitude de fermer, de couvrir un oeil, de pencher ou d'avancer la tête.
4- Il plisse les paupières ou les ouvre toute grandes.
5- Il trébuche contre les objets.
6- Il louche.
7- Il se plaint de maux de tête.
8- Il voit mal les objets de loin (tableau).
9- Il fait montre d'une bonne acuité visuelle ___
Il fait montre d'une moyenne ___
Il fait montre d'une supérieure ___

II- Au niveau de l'audition

1- Il fait répéter continuellement.
2- Ses réponses sont souvent inadéquates par rapport aux questions.
3- Il prononce mal des voyelles et/ou des consonnes.
4- Il semble entendre mieux en regardant son interlocuteur.
5- Il présente une absence ou un retard de développement du langage.
6- Il se plaint de maux de gorge, de maux d'oreille, de rhumes fréquents.
7- Il déforme les mots en dictée.
8- Son ton de voix est soit monotone, marmotte, ou trop fort.
9- Il est très sensible aux bruits.
10- Il entend généralement bien les consignes.

III Au niveau des apprentissages

1- Il est capable de travailler seul.
2- Il est très intéressé au travail scolaire.
3- Il fournit des efforts.

ANNEXE 2

Ecole primaire St-Malo: Mai 1980

Identification des besoins des élèves	Maternelle (36)	Maturation (7)	1ère année (45)	2e année (53)	3e année (60)	4e année (57)	5e année (55)	Débiles légers (27)	Global (340)
1- Attention/concentration	36	5	45		60				146
2- Motricité globale et fine	6	4		4			1		15
3- Langage	4	2	4			1	1		12
4- Lecture				10		4			14
5- Récupération français							10		10
6- Récupération mathématique				3	1	3	7		14
7- Lenteur dans les apprentissages	2		4		5	?		?	11
8- Doubleurs				8					8
9- Enrichissement (leader positif)				3					3
10- Surdoué				1	1				2
11- Comportement	10	1	3	10	9	2	8		43
12- Relation avec autrui		5							5
13- Motivation/stimulation Expression/communication	7	5	6	6	10	57	8	?	99
14- Sentiment d'échec					1		nombreux		nombreux
15- Autonomie face au travail scolaire						nombreux	nombreux		nombreux
16- Immaturité globale		1							1
17- Social et familial			4	8	3	4	2+2 *		23
18- Fréquentation scolaire assidue	5	1	3		5	2	2		19
19- Exploration graphique									
20- Sexualité								27	27
21- Dessine tout le temps							1		1
22- Intégration								le plus possible	le plus possible

ANNEXE 1

ECOLE PRIMAIRE SAINT-MALO
286, Marie-de-l'Incarnation
Québec, G1M 3G4

ANNEE SCOLAIRE 1980-1981

Niveau ou catégorie : _____

BILAN FONCTIONNEL

FONCTIONNEMENT SCOLAIRE

A	B	C	D	E
INTERET				
Montre un intérêt marqué pour le travail scolaire. L'une des questions. Aime faire des recherches.	Le travail scolaire l'intéresse. Les recherches n'attirent pas son intérêt en cours.	Le travail scolaire l'intéresse seulement dans les matières où (Nelle) réussit.	Face aux recherches, abandonne, devient hostile, feint l'indifférence.	Le travail scolaire lui déplaît en général.
ATTENTION - CONCENTRATION				
Dotée(e) d'une attention et d'une concentration très soutenues.	Porte attention à son travail.	Éprouve de la difficulté à se concentrer convenablement sur son travail.	Facilement distrait(e), s'ennui(e). Porte une attention irrégulière à son travail.	Est incapable d'attention.
METHODE DE TRAVAIL				
Travaille avec clarté. Suit facilement les directives reçues. Organise efficacement ses activités.	Présente habituellement des travaux bien faits. Suit les directives reçues. A besoin du support de l'adulte pour organiser ses activités.	Présente ses travaux sans attention particulière. Peut suivre les directives reçues. Manque de persévérance même avec le support de l'adulte.	A de la difficulté à s'acquitter après l'évaluation de quelques consignes. Ses travaux sont parfois incomplets et négligés.	Ne comprend pas toujours l'objet d'une consigne. Ne présente pas toujours ses travaux. N'arrive pas toujours à organiser ses activités.
SENS DES RESPONSABILITES				
Prend à coeur les tâches confiées et les mène à terme. Respecte les choses qui l'entourent. Capable d'initiative par elle-même.	Entreprend les tâches confiées et les mène habituellement à terme. Respecte les choses qui l'entourent.	Entreprend les tâches confiées mais les mène rarement à terme.	N'accomplit pas les tâches acceptées.	Refuse d'accomplir les tâches qu'on veut lui confier.
EXPRESSION				
S'exprime en toutes occasions d'une façon claire et précise.	S'exprime convenablement selon le niveau de son âge.	S'exprime dans un langage assez limité.	Parle peu.	Bredouille et ne parvient pas à s'exprimer quelles que soient les circonstances.

SAVOIR ETRE

Bilan fonctionnel (profil)	A	B	C	D	E
Intérêt	.	.	.	.	.
Attention-concentration	.	.	.	.	.
Méthode de travail	.	.	.	.	.
Sens des responsabilités	.	.	.	.	.
Expression	.	.	.	.	.
Image de soi	.	.	.	.	.
Sociabilité	.	.	.	.	.
Relation avec l'adulte	.	.	.	.	.
Relation avec les pairs	.	.	.	.	.
Collaboration famille-école	.	.	.	.	.
Participation	.	.	.	.	.

Observations

Date _____ Signature _____

THÈME J'ai ma place dans l'école.
L'école c'est toi et moi.

ORIENTATION Vivre une expérience heureuse et enrichissante.

ORIENTATION Croire en l'enfant.
Répondre aux besoins réels des enfants.

VALEURS À PROMOUVOIR

Respect de soi-même, des autres et de l'environnement.

PLAN DE FORMATION	PLAN DE DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE	GESTION
Par des situations d'enseignement adaptées, dans le contexte d'une meilleure continuité, l'élève fait des apprentissages d'une manière significative.	- Matières et activités au programme. - Implantation et préparation à l'implantation de nouveaux programmes. - Activités éducatives spéciales.	Plan quinquennal d'implantation des programmes.
Il peut bénéficier de plus en plus de services éducatifs personnalisés.	- Diversification, enrichissement et fonctionnement pluridisciplinaire. - Démarche du redéploiement des services. - Innovations et/ou réalisations d'activités intégrées. - Activités d'information et de perfectionnement. - Détermination d'objectifs annuels et de plans d'intervention.	- Développement des services intégrés. - Comité des services intégrés.
Ses parents sont informés de ses efforts, de ses performances et certains participent et s'impliquent à l'évolution de son milieu scolaire.	- Informations et communications. - Comité d'école. - Parents bénévoles certifiés. - Ouverture sur la communauté.	Plan de collaboration et d'implication des parents à l'école.

	A	B	C	D	E
Aspect affectif	**IMAGE DE SOI**				
	Est capable d'apprécier ses forces et ses faiblesses. Son réussites le(la) valorisent.	A quelquefois besoin du support de l'adulte pour apprécier ses forces et ses faiblesses et pour se valoriser.	A très souvent besoin de l'adulte pour apprécier ses forces et ses faiblesses et pour se valoriser.	A constamment besoin du support de l'adulte pour apprécier ses forces et ses faiblesses et pour se valoriser.	N'arrive pas à apprécier ses forces et ses faiblesses et à se valoriser malgré le support de l'adulte.
	EMOTIVITE				
	Est capable d'exprimer ses émotions (joie, peine, peur, colère) et réagit de façon adéquate aux situations.	Est le plus souvent capable d'exprimer ses émotions et réagit de façon adéquate aux situations.	A de la difficulté à exprimer ses émotions mais réagit le plus souvent de façon adéquate aux situations.	A de la difficulté à exprimer ses émotions et réagit parfois de façon inadéquate aux situations.	A de sérieuses difficultés à exprimer ses émotions et réagit de façon inadéquate aux situations.
Relations avec autrui	**RELATION AVEC L'ADULTE**				
	Perçoit bien l'adulte. Entre facilement en contact avec l'adulte.	Perçoit bien l'adulte mais entre en contact avec lui seulement lorsque nécessaire.	Perçoit bien l'adulte mais attend que ce dernier entre le contact.	La relation avec l'adulte est difficile. Il est entre facilement en conflit avec l'adulte.	La relation avec l'adulte est quasi inexistante ou inexistante.
	RELATION AVEC LES PAIRS				
	Est capable de prendre en charge des activités de groupe. Est capable de maintenir ses relations avec les pairs d'une façon constructive.	Est capable de participer aux activités de groupe. Est capable de maintenir ses relations avec les pairs.	Est capable de participer aux activités de groupe mais maintient ses relations avec les pairs d'une façon sporadique.	A de la difficulté à participer aux activités de groupe. Compromet souvent ses relations avec les pairs.	A de sérieuses difficultés à participer aux activités de groupe et est en conflit dans ses relations avec les pairs.
Famille - école	**COLLABORATION FAMILLE**				
	Les parents collaborent activement avec l'école.	Les parents collaborent sporadiquement avec l'école.	La collaboration avec les parents demeure difficile.	La collaboration des parents est inexistante.	Les parents refusent de collaborer avec l'école.
	PARTICIPATION				
	Les parents et l'école ont une perception identique du vécu scolaire de l'enfant et s'accordent sur les moyens d'intervention. Les parents est demandé et accepté de l'aide de l'école.	Les parents et l'école ont une perception identique du vécu scolaire de l'enfant et s'accordent sur les moyens d'intervention. Les parents ont accepté l'aide offerte par l'école.	Les parents et l'école ont une perception identique du vécu scolaire de l'enfant mais ils divergent d'opinion quant aux moyens d'intervention.	Les parents et l'école divergent d'opinion sur le vécu scolaire de l'enfant et sur les moyens d'intervention.	Les parents et l'école divergent d'opinion sur le vécu scolaire de l'enfant et sur les moyens d'intervention. Les contacts sont conflictuels.

THÈME J'ai ma place dans l'école.
L'école c'est toi et moi.

ORIENTATION Vivre une expérience heureuse et enrichissante.

ORIENTATION Croire en l'enfant.
Répondre aux besoins réels des enfants.

VALEURS À PROMOUVOIR

Respect de soi-même, des autres et de l'environnement.

PLAN DE FORMATION	PLAN DE DÉVELOPPEMENT SCOLAIRE	GESTION
Par des situations d'enseignement adaptées, dans le contexte d'une meilleure continuité, l'élève fait des apprentissages d'une manière significative.	- Matières et activités au programme. - Implantation et préparation à l'implantation de nouveaux programmes. - Activités éducatives spéciales.	Plan quinquennal d'implantation des programmes.
Il peut bénéficier de plus en plus de services éducatifs personnalisés.	- Diversification, enrichissement et fonctionnement pluridisciplinaire. - Démarche du redéploiement des services. - Innovations et/ou réalisations d'activités intégrées. - Activités d'information et de perfectionnement. - Détermination d'objectifs annuels et de plans d'intervention.	- Développement des services intégrés. - Comité des services intégrés.
Ses parents sont informés de ses efforts, de ses performances et certains participent et s'impliquent à l'évolution de son milieu scolaire.	- Informations et communications. - Comité d'école. - Parents bénévoles certifiés. - Ouverture sur la communauté.	Plan de collaboration et d'implication des parents à l'école.

Il vit des situations de formation et d'apprentissage dans un environnement éducatif de plus en plus riche et adapté.	- Projets de développement (documenthèque, classe-atelier, plateau en psychomotricité, coins de lecture, plein air, musique...). - Matériel didactique facilitant l'individualisation. - Budgets déconcentrés.	Développement des équipements et l'affectation des ressources matérielles et financières.
Il montrera son savoir-faire et ses habiletés nouvelles par différents moyens d'expression soit individuellement ou avec d'autres.	- Activités où l'élève est acteur et non pas comme spectateur (exposition, spectacles, concert...).	Utilisation des ressources, coordination et insertion dans la planification.
Il s'exerce à une certaine autonomie, selon son âge, et développe son sentiment d'appartenance à une collectivité (classe, école).	- Encadrement scolaire. - Règlements. - Interventions. - Activités spéciales, fêtes. - Promotion d'une philosophie d'éducation et des valeurs.	- Préparation des tâches. - Animation. - Nécessité d'une cohérence et de la cohésion.
Il sera stimulé et motivé à l'intérieur d'un régime de formation de plus en plus cohérent.	- Cahier de gestion. - Politiques. - Entrevues. - Planification D.P.O.. - Activités d'évaluation.	Planification, supervision et évaluation du plan.

ANNEXE 1-A

ECOLE SAINT-MALO
286, Marie-de-l'Incarnation
Québec, G1N 3G4

- ☐ Je suis satisfait de moi
- ☐ Je m'oublie quelquefois
- ☐ Je dois m'améliorer

REGLEMENTS DE L'ECOLE

1. Je mange bien avant de venir à l'école.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
2. Je suis propre sur moi-même.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
3. Le matin, j'arrive à l'école à partir de 8 heures 30.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
4. En arrivant à l'école, j'entre dans la cour.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
5. Je circule dans l'école en marchant et je parle à voix basse.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
6. Je laisse par terre ce qui pourrait blesser les autres en le lançant.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
7. Je dépose les déchets dans une poubelle.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
8. Je joue dans la cour et non sur les clôtures et dans les escaliers.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
9. Le midi, j'arrive à l'école pour 1 heure 05.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
10. Je retourne chez moi après l'école sinon j'avertis mes parents.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
11. Je règle mes problèmes d'une façon civilisée.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
12. Je traverse le carrefour avec le brigadier scolaire.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
13. Je respecte la propriété de nos voisins et celle de l'école.	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

REGLEMENTS DE LA CLASSE

	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Chers parents,

Il nous fait plaisir de vous présenter les règlements de l'école. Ils sont l'expression de nos exigences et des valeurs que votre milieu scolaire a décidé de promouvoir dans son projet éducatif. En effet, en plus de l'enseignement académique nous optons pour les objectifs de formation: respect de soi-même, respect d'autrui, respect du bien d'autrui et respect d'un lieu public.

Votre enfant vous les apporte à la maison, il sera content d'en discuter avec vous. Les règlements sont imprimés sous forme de feux verts et de feux rouges afin de l'exercer à faire des choix responsables quant à ses comportements.

CONTRAT D'INTERVENTION

JE M'ENGAGE:

L'ÉLÈVE

SI ON FAIT T'AIDER:

TITULAIRE DE CLASSE

DIRECTION

COMMENTAIRES:

SIGNATURE DES PARENTS

Le contrat d'intervention a pour but d'aider l'élève qui a de la difficulté avec un règlement et qui, après plusieurs rappels a de la difficulté à s'améliorer. Donc, ce contrat a pour but une prise en charge individuelle afin de supporter davantage les efforts de l'élève. De plus, il tient les parents au courant afin qu'ils appuient l'école dans ses exigences.

Jean-Guy Gobeil
Directeur

COMMENTAIRES: _____

_____

_____

_____

1. J'ai pris connaissance avec mon enfant des règlements de l'école et de la classe. ☐
2. Je suis d'accord avec les exigences de l'école. ☐
3. Je suis d'accord avec la façon dont l'école procède. ☐

_____
SIGNATURE

Chers parents,

Il nous fait plaisir de vous présenter les règlements de l'école. Ils sont l'expression de nos exigences et des valeurs que votre milieu scolaire a décidé de promouvoir dans son projet éducatif. En effet, en plus de l'enseignement académique nous optons pour les objectifs de formation: respect de soi-même, respect d'autrui, respect du bien d'autrui et respect d'un lieu public.

Votre enfant vous les apporte à la maison, il sera content d'en discuter avec vous. Les règlements sont imprimés sous forme de feux verts et de feux rouges afin de l'exercer à faire des choix responsables quant à ses comportements.

Règlements de l'école

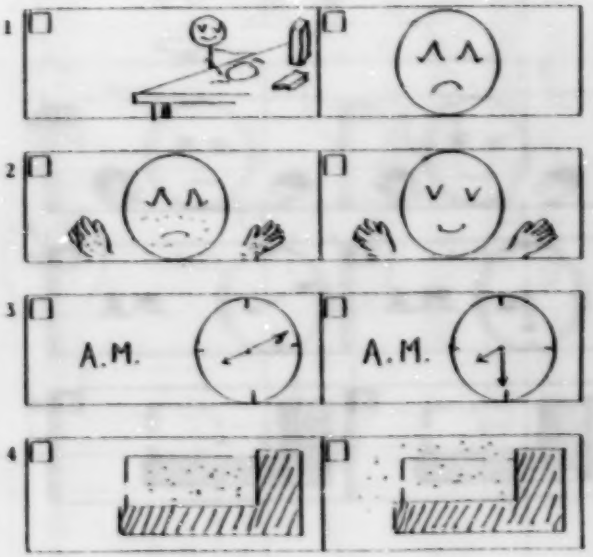
1. Je mange bien avant de venir à l'école.
2. Je suis propre.
3. Le matin, j'arrive à l'école à partir de 8 h 30.
4. En arrivant à l'école, j'entre dans la cour.
5. Je circule dans l'école en marchant et je parle à voix basse.
6. Je laisse par terre ce qui pourrait blesser les autres en le lançant.
7. Je dépose les déchets dans une poubelle.
8. Je joue dans la cour et non sur les clôtures et dans les escaliers.
9. Le midi, j'arrive à l'école pour 1 h 05.
10. Je retourne tout de suite chez moi, après l'école.
11. Je règle mes problèmes d'une façon civilisée.
12. Je traverse le carrefour avec le brigadier scolaire.
13. Je respecte la pelouse, les arbres, les parcs, la propriété de nos voisins et celle de l'école.

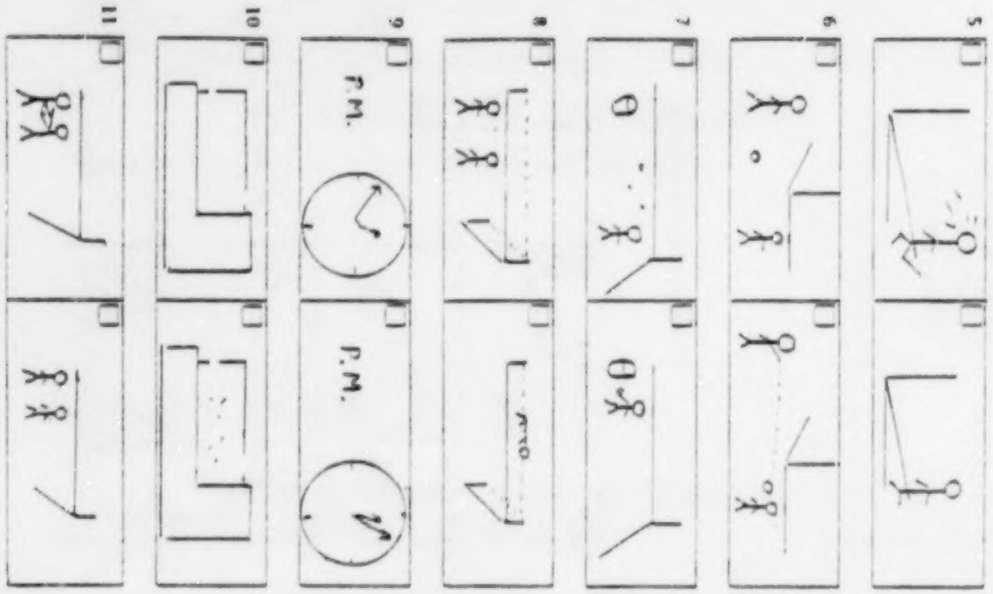
Règlements de la classe

ÉCOLE SAINT-MALO
286, Marie-de-l'Incarnation
Québec, G1N 3Z4

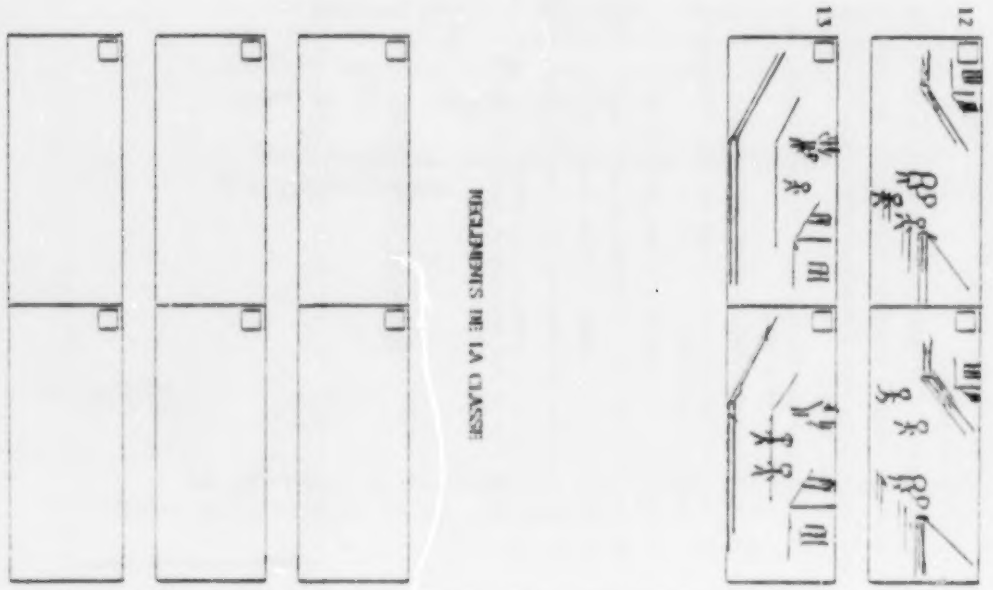
RÈGLEMENTS DE L'ÉCOLE

L'HISTOIRE DE MA JOURNÉE





RÈGLEMENTS DE LA CLASSE



1. J'ai pris connaissance avec mon enfant des règlements de l'école et de la classe. ☐
2. Je suis d'accord avec les exigences de l'école. ☐
3. Je suis d'accord avec la façon dont l'école procède. ☐

____
Signature

Commentaires: ________________

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE QUEBEC

LES SERVICES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

(BUT ET PRINCIPES)

P R O J E T

1. But de la politique.

Préciser l'orientation et les champs de responsabilités de la commission scolaire en ce qui a trait:

- à l'identification des besoins des élèves en difficulté.(1)
- à l'organisation des services éducatifs appropriés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et à en favoriser l'accessibilité dans le cadre le plus normal possible.
- à la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

2. Portée.

La présente politique est appliquée par les directeurs d'école du primaire et du secondaire.

(1) "L'élève en difficulté" est celui qui en raison d'une déficience intellectuelle, physique ou sensorielle (sourd et aveugle) d'une perturbation affective caractérisée, de problèmes d'apprentissage ne peut profiter pleinement à une étape de son développement des activités éducatives régulières et par conséquent doit être l'objet de services appropriés d'éducation, de rééducation ou de réadaptation.

3. Philosophie.

La politique de l'adaptation scolaire de la Commission des écoles catholiques de Québec s'appuie sur des principes de la Déclaration des droits de l'Enfant adoptés par les Nations Unies et sur des lois du Gouvernement du Québec.

> "Toute personne a droit dans la mesure et suivant des normes prévues par la loi à l'instruction publique gratuite" (2)
>
> "Tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité". (3)
>
> "L'enfant pour l'épanouissement harmonieux de sa personnalité a besoin d'amour et de compréhension. Il doit autant que possible grandir sous la sauvegarde et sous la responsabilité de ses parents (...)". (4)

La reconnaissance de ces droits et de ces principes par le ministère de l'Education garantit à tout enfant québécois y compris l'enfant en difficulté,

- l'accessibilité à un système public d'éducation
- qui dispense une éducation de qualité appropriée à ses besoins
- dans le cadre le plus normal possible. (5)

Pour respecter ce mandat confié dans l'énoncé de politique et plan d'action "L'école québécoise: L'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, (6) la commission scolaire entend:

- développer une organisation de services d'aide gradués;
- assurer la qualité des services éducatifs qui seront offerts;
- favoriser la prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage au niveau de l'ensemble de sa population scolaire.

---

(2) Gouvernement du Québec, La Charte des droits et des libertés de la personne, loi adoptée le 27 juin 1975, article 40.
(3) Gouvernement du Québec, préambule de la Loi du ministère de l'Education (S.R.Q.1964,c.233) et de la Loi du Conseil supérieur de l'Education, (S.R.Q.1964,c.234)
(4) Extrait de la Déclaration des droits de l'enfant, Assemblée générale des Nations Unies, principe 6,1959.
(5) Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, L'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action: L'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 1978, p.17.
(6) Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, L'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action: L'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. 1978.

4. Principes.

Les services éducatifs en adaptation scolaire reposent d'abord sur les mêmes principes que ceux qui prévalent pour l'éducation préscolaire, primaire ou secondaire. Ils reposent aussi sur les nouvelles orientations du Ministère qui deviennent pour la commission scolaire les principes suivants:

- Accessibilité au système public d'éducation.
- Accessibilité à des services éducatifs de qualité.
- Accessibilité dans le cadre le plus normal possible.

4.1 Accessibilité au système public d'éducation.

4.1.1 La commission scolaire prendra les mesures pour assurer dans le réseau de ses écoles, des services éducatifs aux jeunes en difficulté de 5 à 16 ans y compris ceux des établissements du ministère des Affaires Sociales de son territoire. (7)

Pour certains élèves, les services pourront être assurés par le biais d'ententes avec d'autres commissions scolaires ou avec des institutions spécialisées du ministère de l'Education ou du ministère des Affaires Sociales.

4.1.2 La commission scolaire offrira des services de scolarisation prolongée (18-21 ans) aux élèves handicapés sensoriels, handicapés physiques et handicapés intellectuels qui en ont besoin. (8)

Les services de pré-maternelle seront offerts à cette même clientèle selon la disponibilité des ressources de la commission scolaire

(7) Gouvernement du Québec, Loi 71, 1979, articles 33,34,199.
(8) Gouvernement du Québec, Loi 71, 1979, article 483.

4.2 Accessibilité à des services éducatifs de qualité.

4.2.1 La commission scolaire développera une organisation de services d'aide gradués dans le réseau de ses écoles pour favoriser chez les élèves en difficulté la formation, la récupération, la rééducation et la réadaptation.

4.2.2 La commission scolaire verra à ce que les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage pour lesquels elle assure les services éducatifs, bénéficient de services pédagogiques et professionnels appropriés et de qualité tout en tenant compte de ses contraintes budgétaires.

4.2.3 La commission scolaire s'assurera que la qualité des interventions auprès des élèves en difficulté repose sur les attitudes positives et les pratiques pédagogiques des intervenants.

Ceux-ci favoriseront:

- l'utilisation d'une pédagogie adaptée aux besoins et aux rythmes d'apprentissage des élèves et qui tient également compte des particularités du milieu social et culturel des élèves;
- l'élaboration de programmes d'intervention axés sur les besoins des élèves et qui partent autant de leurs capacités que de leurs limites;
- la mise en place progressive d'un environnement éducatif qui facilite l'interaction sociale positive du jeune en difficulté avec les pairs du secteur régulier;
- la concertation de tous les intervenants par un travail d'équipe efficace auquel les parents seront appelés à participer et où l'enfant concerné sera impliqué.

4.2.4 Chaque école s'assurera d'offrir des services de qualité à des élèves en difficulté de son milieu. Les besoins de ces élèves devront trouver réponse, le plus possible, à l'intérieur du projet éducatif de l'école.

4.2.5 Chaque école réalisera des programmes et des activités de nature préventive auprès de toute sa clientèle.

4.2.6 Chaque école se donnera un processus de dépistage pour identifier les élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et pour évaluer périodiquement les besoins individuels et de groupe de ces élèves, conformément aux critères établis par le ministère de l'Education.

4.2.7 La commission scolaire assurera une préparation suffisante de tout le personnel qui de près ou de loin aura à intervenir auprès des élèves en difficulté, par des activités d'information et de sensibilisation, et au besoin, elle facilitera le perfectionnement de ces intervenants.

4.3 Accessibilité dans le cadre le plus normal possible.

4.3.1 La commission scolaire favorisera dans le réseau de ses écoles une organisation de services d'aide gradués qui facilite le maintien ou l'accessibilité à la classe régulière ou à l'école régulière.

> "Le cadre normal de développement pour l'élève en difficulté c'est d'abord l'école de quartier ou de secteur que fréquentent ses frères, ses soeurs et ses camarades d'enfance". (9)

4.3.2 La commission scolaire favorisera une école régulière à vocation particulière ou une école spéciale du territoire ou d'un autre territoire pour les élèves en difficulté qui demandent des ressources plus diversifiées et plus spécialisées. Parfois cela pourra même être des services individualisés à la maison.

(9) Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, L'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action: L'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. 1978, p.22.

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE QUEBEC

LES SERVICES EDUCATIFS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION DU MODELE " OPERATIONNALISATION DE LA CASCADE " DANS LE CADRE DE L'ACTION PROJET-PILOTE DU MINISTERE DE L'EDUCATION

Rapport final
(phase 2)

"SYNTHESE"

Août 1981

Le projet "Opérationnalisation de la cascade" vécu à la Commission des écoles catholiques de Québec a été expérimenté pendant deux ans. Il a permis de rendre accessibles aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux personnels de trois écoles (primaire, secondaire 1er cycle, secondaire 2e cycle) de la commission scolaire, des services selon l'esprit du modèle "Le système en cascade".

Le projet a connu deux phases: l'une théorique (1979-1980) qui a permis de dégager les principes pouvant guider l'application de services intégrés dans le cadre le plus normal possible, l'autre expérimentale (1980-1981) qui a permis de répondre aux besoins réels des jeunes en difficulté et aux attentes des adultes qui ont eu à intervenir directement auprès d'eux pour leur assurer une éducation de qualité dans un contexte de prévention.

L'ensemble des principes retenus s'inspiraient fortement du courant américain "The MAINSTREAMING". Ils insistaient sur l'esprit qui devait guider l'organisation des services à offrir à partir du modèle de référence "Le système en cascade" de même que sur l'importance de tenir compte des besoins des élèves avant leur structuration. Les services ne devaient plus reposer sur la recherche de critères et de normes rigides mais plutôt être définis en fonction de l'aide et du support à offrir aux élèves, aux enseignants et parfois aux parents.

La phase expérimentale a été facilitée en raison des facteurs suivants:

- volonté des directeurs d'école d'engager tout leur personnel dans une approche globale du concept de l'intégration dans le cadre scolaire le plus normal possible (St-Malo et Marguerite-Bourgeoys surtout)
- sensibilisation du personnel des écoles et des parents
- identification des besoins réels des élèves
- maintien de services-ressources déjà existants dans l'école par la commission scolaire
- ajout de ressources nouvelles autorisées par le Ministère dans le cadre du projet-pilote (St-Malo: 1 psycho-éducateur, 5 jours/semaine; Marguerite-Bourgeoys: 1 psycho-éducateur, 5 jours/semaine et 1 psychologue, 2,5 jours/semaine; Cardinal-Roy: 1 conseiller social, 5 jours/semaine) pour permettre un redéploiement des services-ressources

- . support d'un chercheur
- . support des responsables des services d'enseignement et de ceux de l'adaptation scolaire de la commission scolaire
- . évaluation régulière des priorités et des services offerts pour toujours mieux répondre aux besoins des élèves et aux attentes des enseignants.

A l'école St-Malo, l'expérimentation aura permis de maintenir au primaire régulier 21 élèves T.G.A., 56 élèves T.L.A. et un certain nombre d'élèves (48) qui présentaient des difficultés d'adaptation personnelle et sociale dont la gravité était variable. Quelques enseignants ont aussi réalisé des activités d'intégration regroupant des élèves débiles légers et des élèves du régulier.

Si l'école St-Malo n'a pas complètement réussi à mettre en place des services graduées qui réflétaient complètement le modèle de référence "Le système en cascade", pour toute sa clientèle en difficulté (troubles d'apprentissage, difficultés d'adaptation et débiles légers), elle a toutefois cherché à influencer les attitudes de tous les intervenants pour garantir à l'élève en difficulté, des services appropriées à ses besoins individuels et particuliers. Ainsi les services offerts ont été plus nombreux et surtout plus précis et plus diversifiés. L'enseignant-titulaire se voyait offrir des ententes de services qui lui aidaient à assumer la responsabilité d'un élève ou d'un groupe d'élèves en difficulté.

Le personnel de l'école St-Malo animé et stimulé par le directeur, a investi beaucoup d'efforts pour se définir un projet éducatif dont les valeurs à promouvoir les objectifs à atteindre et les activités pour les réaliser, étaient accessibles à tous les élèves admis à l'école. Ce travail de concertation autour d'un projet éducatif en développement continu a permis l'élaboration d'une politique d'encadrement des élèves, l'élaboration d'une fiche situant les comportements du "Savoir être" de l'élève à l'école, une démarche systématique pour identifier les besoins de tous les élèves, (démarche I.P.E.A.P.), une définition des priorités de l'équipe pluridisciplinaire, une ouverture de l'école sur le milieu et vers les parents.

De plus l'expérimentation de services aux élèves en difficulté dans un contexte de services intégrés, grâce à des ressources humaines et matérielles diversifiées et aussi grâce à une animation du personnel par le directeur autour d'un projet éducatif défini par tout le personnel, a contribué à ce que chacun exerce sa compétence dans un climat ouvert où la collaboration et la confiance réciproque servaient de critères pour évaluer les services offerts aux élèves. Il reste encore beaucoup à faire mais l'école est trop engagée pour ne pas poursuivre sur son élan.

Les parents des élèves ont toujours été informés de l'évolution du projet et certains y ont collaboré directement en tant que "parents-bénévoles".

Au niveau de l'école Marguerite-Bourgeoys, l'expérimentation aura permis que s'organisent de nouveaux services aux élèves en difficulté. Ainsi l'école a ouvert deux groupes M.S.A. sous la responsabilité d'un titulaire et permettant également une intégration partielle avec leurs pairs. L'ajout d'une psycho-éducatrice et l'augmentation de la présence de la psychologue ont également permis que des professionnels de l'intervention auprès des élèves en difficulté d'adaptation offrent des services de soutien et de rééducation plus diversifiés aux élèves M.S.A., de façon à faciliter leur maintien ou leur réintégration au régulier. Il a aussi été possible d'offrir des services de soutien pédagogique aux nombreux élèves en difficulté d'apprentissage.

L'école Marguerite-Bourgeoys a réussi à offrir plusieurs services aux élèves en difficulté selon le modèle "Le système en cascade" cependant les services ont rejoint davantage les élèves que le personnel enseignant. Le régime polyvalent du secondaire ne facilite pas la collaboration enseignant-professionnel-non-enseignant et la concertation semble plus difficile qu'au primaire.

Cependant la diversité des services offerts aux élèves par toute l'équipe multidisciplinaire, l'information régulière donnée aux enseignants, l'évaluation périodique du vécu et des priorités dans les services offerts, les rencontres de sensibilisation et de perfectionnement collectif ont contribué à ce que le personnel s'interroge sur ses attitudes. Tout le personnel n'a pas vraiment changé ses attitudes mais devant la rapidité de l'organisation et la réussite de nombreux plans d'intervention assurés par les professionnels-non-enseignants, plusieurs ont offert leur collaboration et par la suite n'ont pas hésité à référer de nombreux élèves aux services-ressources avant que la situation soit complètement détériorée. Enfin les professionnels-non-enseignants ont facilité l'organisation de nombreux services de prévention.

Les élèves M.S.A. ont posé de nombreuses difficultés dans le milieu. En secondaire 1, le service fermé organisé pour ces élèves et confié à un titulaire n'a pas apporté toutes les solutions aux problèmes des élèves et ce même avec l'offre de services des professionnels-non-enseignants. Les difficultés des élèves étaient sérieuses et il aurait fallu pour certains la présence d'un éducateur spécialisé à temps plein avec le titulaire, dans le groupe et lors des périodes d'intégration parce que certains élèves n'étaient pas suffisamment prêts à être intégrés même partiellement.

En dépit des difficultés rencontrées, le personnel était satisfait des nombreux services qui furent organisés pour leur aider et pour réduire les difficultés des élèves. Il est donc déplorable qu'en raison des coupures budgétaires, l'école se voit enlever les services de presque tous les professionnels-non-enseignants juste au moment où une confiance réciproque s'instaurait et surtout juste au moment où la collaboration enseignants-professionnels-non-enseignants s'organisait sur une base réelle pour assurer une réponse toujours plus appropriée et continue aux besoins des élèves.

Quant à la participation des parents, elle n'a pas fait l'objet d'une offensive particulière. Les parents étaient associés dans la mesure où ils acceptaient de collaborer avec l'école.

Donc à l'école Marguerite-Bourgeoys il y a encore place pour des améliorations en dépit des progrès réalisés au niveau de l'accueil et de l'acceptation des élèves en difficulté mais la fermeture de l'école, le changement dans l'équipe de direction, la diminution importante des ressources affectées aux services d'aide personnelle à l'élève, risquent de compromettre les efforts déployés depuis près de deux ans pour convaincre les enseignants de la nécessité d'organiser des services aux élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible.

A l'école Cardinal-Roy, l'expérimentation du projet n'a pas eu tout l'impact souhaité. Les élèves identifiés en adaptation scolaire et les enseignants qui en étaient responsables ont reçu plus d'aide grâce à la présence de la conseillère sociale affectée à l'école de par le projet. Cependant les autres élèves en difficulté de l'école sont restés à l'écart du projet. La conseillère sociale a planifié et organisé en collaboration avec les autres professionnels-non-enseignants de l'école et les directeurs-adjoints, quelques services d'aide mais ces services étaient limités comparativement à ceux qu'elle a organisés pour les élèves en difficulté (T.G.A. et M.S.A.) identifiés.

Si sa présence a aidé à réduire les difficultés personnelles et sociales des élèves T.G.A. et M.S.A. de même qu'à faciliter le rôle des enseignants qui en étaient responsables, elle n'a pas permis de résoudre les problèmes (assiduité, fonctionnement, réussite, etc...) vécus au niveau de l'école lorsque ces élèves étaient intégrés partiellement avec leurs pairs.

Il est important de préciser que le personnel du régulier de l'école Cardinal-Roy n'a pas réellement été concerné par ce projet. Tous ont reçu l'information sur le projet un peu tardivement (5 décembre 1981) mais seulement quelques-uns ont eu à intégrer quelques élèves en difficulté.

En raison de cette approche partielle du concept de l'intégration par le personnel de direction et aussi parce que le directeur responsable du projet au cours de l'expérimentation (1980-1981) n'avait pas participé aux échanges l'année précédente parce qu'il était nouveau dans l'école, l'école Cardinal-Roy n'a pas réussi à planifier et à organiser des services selon l'esprit du modèle "Le système en cascade".

Pour septembre 1981, l'école voulait élargir son approche du concept de l'intégration mais le changement dans l'orientation de l'école suite aux coupures budgétaires et ensuite le déplacement de la clientèle vers une autre école aucunement sensibilisée aux besoins et aux difficultés des élèves T.G.A. et M.S.A. âgés de 15-16-17 ans, a entraîné la planification de services qui permettent aucune intégration avec les pairs du régulier.

L'expérience vécue à Cardinal-Roy prouve qu'il est important que l'équipe de direction d'une école assume le leadership de l'intégration des élèves en difficulté afin d'animer, de sensibiliser et d'associer tout le personnel enseignant de l'école et aussi pour faire en sorte que les changements soient liés non pas à la volonté d'une personne mais plutôt à la réalité d'un milieu soucieux d'offrir des services de qualité à tous les élèves, dans le cadre le plus normal possible.

Le projet avait aussi pour but de commencer à préparer la généralisation des données dégagées de l'expérimentation dans les trois écoles. La politique d'intégration de la commission n'est pas finalisée cependant deux comités de travail: un au primaire, un au secondaire, ont évalué les services actuellement offerts en collaboration avec les écoles, ont identifié des besoins nouveaux et ont dégagé des principes sur lesquels devraient s'appuyer cette politique d'intégration. La politique sera appliquée en 1981-1982.

Conclusion

Dans les trois écoles qui ont vécu le projet "Opérationnalisation de la cascade", des changements positifs ont été amorcés. L'expérimentation a influencé certaines attitudes et certains modes de fonctionnement de l'organisation scolaire des écoles ou elle a surtout permis d'aider un plus grand nombre d'élèves en difficulté dans un contexte de prévention afin de faciliter leur maintien ou leur réintégration à la classe régulière ou à l'école régulière.

Le concept de l'intégration grâce aux efforts des directeurs impliqués s'est donc révélé un moteur susceptible d'améliorer la qualité des services éducatifs actuels aux élèves et surtout aux élèves en difficulté, ce qui constitue une étape de la démarche vers "L'excellence" que promouvait la C.E.C.Q. pour l'ensemble de ses services.

Mais les coupures budgétaires, le remaniement des écoles secondaires, la diminution et la disparition des services de certains professionnels-non nseignants à ce niveau, les nombreux changements au niveau du personnel de direction dans les écoles secondaires concernées, le déplacement des clientèles et les contraintes de la convention collective locale des enseignants qui restreignent voire limitent le redéploiement pédagogique des ressources feront que le projet-pilote n'aura pas les effets déterminants à court terme désirés.